

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROCESSO ENSINO -APRENDIZAGEM : UMA NOVA CONCEPÇÃO DE
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

ANTONIO CARLOS DOS SANTOS CRUZ

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2019

ANTONIO CARLOS DOS SANTOS CRUZ

**PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM : UMA NOVA CONCEPÇÃO DE
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

Tesis preparada a la Universidad Autónoma de Asunción como
requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Ciencias de
la Educación.

Orientador: Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2019

Cruz, Antonio Carlos dos Santos (2019). **Processo Ensino-Aprendizagem** : uma nova concepção de avaliação na educação de jovens e adultos - EJA . Antonio Carlos dos Santos Cruz. 109p.

Nombre del tutor: Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez

Tesis Académica del Doctorado en Ciencias de la Educación – U A A – 2019.

ANTONIO CARLOS DOS SANTOS CRUZ

**PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha __/__/__ para la obtención del título de Doctorado
en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2019

DEDICATÓRIA

Dedico especialmente a Deus, força maior que me conduz; à minha família, que tanto me apoiou; e aos meus pais, que sempre me incentivaram a persistir em busca da realização dos meus sonhos.

A G R A D E C I M E N T O S

Em especial, agradeço à minha família e ao meu orientador, prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez, por acreditarem na minha força de vontade e por entenderem que essa era mais uma etapa do meu plano de desenvolvimento pessoal. Também agradeço aos demais professores do curso por todo apoio e incentivo.

“Plantando sonhos, pois como já disse o sábio, se não der frutos, valerá pelas flores, se não der flores, valerá pelas folhas; e se não der folhas, valerá pela intenção da semente”.

Autor Desconhecido

R E S U M O

Delimitou-se como o objetivo geral do trabalho identificar como se dá o processo de avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), se está sendo eficiente e que critérios e indicadores podem ser apontados como relevantes para avaliar a qualidade do ensino da EJA nas escolas municipais de Vila Velha-ES. Dentre os objetivos específicos do projeto estão: verificar qual (is) tipo (s) de avaliação está (ao) sendo utilizado (s) na EJA; apresentar uma conceituação teórica a respeito da avaliação e da EJA; analisar como e com quais objetivos estão sendo usadas as avaliações na EJA; caracterizar a instituição escolar alvo da pesquisa e a visão dos alunos em relação à EJA na escola na qual estão matriculados. A justificativa do estudo está na necessidade de mostrar aos professores que para trabalhar com os alunos da EJA têm que estar preparados para lidar com sujeitos de classes sociais diferenciadas e incorporar no processo educativo a experiência e conhecimentos que esses sujeitos trazem para a escola. Outro ponto relevante a se destacar é o fato de que a avaliação escolar tem também a função de controle, expressando os resultados em notas ou conceitos, que comprovam a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos em relação aos objetivos. A análise dos resultados de cada aluno e do conjunto de alunos permite determinar a eficácia do processo de ensino como um todo e as reorientações necessárias. Para superar a concepção de avaliação dominante nas escolas, não basta simplesmente mudar suas funções, seus parâmetros e seus instrumentos. O problema da avaliação não poderá ser visto e analisado com outro enfoque enquanto subsistir a mesma teoria do conhecimento para sua análise. Portanto, é necessário construir uma proposta teórica distinta, que se fundamente em outra concepção de homem, sociedade, educação, ensino e aprendizagem. Em relação à metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica, com análise de livros, revistas, publicações avulsas e demais meios de informações que dizem respeito à avaliação educacional. Outro critério utilizado foi a pesquisa de campo, através de questionários direcionados a professores e alunos que participam da EJA. A amostra compreendeu 5 escolas da Região V do município de Vila Velha-ES, com seus 50 professores e 200 alunos. As conclusões do estudo mostraram que a função mais compatível com todo e qualquer processo avaliativo da EJA é a de apoio, de instrumento auxiliar, de valorização, com papel de intermediação entre a realidade existente e a possivelmente necessária. Neste contexto de valorização da avaliação escolar na EJA e do processo ensino-aprendizagem é que surgiu o interesse em aprofundar os estudos a respeito da avaliação como um verdadeiro ato de crítica, que possibilita a visão do estado atual, abrindo horizontes para novos caminhos, que levam à participação competente na vida social, suscitado em um instrumento capaz de proporcionar o crescimento ao indivíduo.

Palavras Chave: EJA. Educação. Avaliação. Escola.

RESUMÉN

El objetivo general del estudio fue identificar cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), si es eficiente y qué criterios e indicadores se pueden apuntar como relevantes para evaluar la calidad de la educación en la EDJA en las escuelas municipales de Vila Velha-ES. Los objetivos específicos del proyecto incluyen: verificar qué tipo(s) de evaluación se está utilizando en la EDJA; presentar una conceptualización teórica sobre la evaluación y sobre la EDJA; analizar cómo y para qué fines se utilizan las evaluaciones de aprendizaje de jóvenes y adultos; caracterizar la institución escolar objeto de esta investigación y la visión de los estudiantes sobre la EDJA en la escuela donde están matriculados. La justificación del estudio está fundamentada en el hecho de que es importante demostrarles a los maestros que para trabajar con los estudiantes de EDJA hay que estar preparados para convivir con las diferentes clases sociales e incorporar en el proceso educativo la experiencia y el conocimiento que estas personas traen a la escuela. Otro punto relevante que se debe destacar es el hecho de que la evaluación escolar también tiene la función de control, expresando los resultados en calificaciones o conceptos que prueban la cantidad y calidad del conocimiento adquirido en relación con los objetivos. Analizar los resultados de cada alumno y conjunto de alumnos nos permite determinar la eficacia del proceso de enseñanza en su conjunto y las reorientaciones necesarias. Para superar la concepción dominante de evaluación en las escuelas, no es suficiente simplemente cambiar sus funciones, sus parámetros y sus instrumentos. El problema de la evaluación no puede verse y analizarse con otro enfoque mientras la misma teoría del conocimiento permanezca para su análisis. Por lo tanto, es necesario construir una propuesta teórica distinta, que se base en otra concepción del hombre, la sociedad, la educación, la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto a la metodología, optamos por la investigación bibliográfica, con análisis de libros, revistas, publicaciones sueltas y otros medios de información relacionados con la evaluación educativa. Otro criterio que se utilizó fue la investigación de campo, a través de cuestionarios dirigidos a maestros y estudiantes que participan en la EDJA. La muestra comprendió 5 escuelas de la Región V de Vila Velha-ES, con sus 50 profesores y 200 estudiantes. Las conclusiones del estudio mostraron que la función más compatible con todos y cada uno de los procesos evaluativos de EDJA es la de soporte, de instrumento auxiliar, de valoración, con un papel intermedio entre la realidad existente y la posiblemente necesaria. En este contexto de valoración de la evaluación escolar en la EDJA y el proceso de enseñanza-aprendizaje, el interés por profundizar los estudios sobre la evaluación se ha convertido en un verdadero acto de crítica, que permite la visión del estado actual, abriendo horizontes para nuevos caminos, que conducen a la participación competente en la vida social, dando lugar a un instrumento capaz de proporcionar crecimiento al individuo.

Palabras clave: EDJA. Educación. Evaluación. Escuela.

A B S T R A C T

It was delimited as a general objective of the work is to identify how the process of evaluation of learning in Youth and Adult Education is given and whether it is being efficient and that criteria and indicators can be pointed out as relevant to evaluate the quality of education in education of young people and adults in the municipal schools of Vila Velha-ES. Among the specific objectives to be achieved with the project are: to verify which type (s) of evaluation are being used in the education of young people and adults; present a theoretical conceptualization regarding the evaluation and education of young people and adults; analyze how and with what objectives the evaluations of youth and adult education are being used; characterize the school's target institution and the students' vision regarding the education of young people and adults in which they are enrolled. The justification of the study is that it shows that the teacher to work with the students of the YAE has to be prepared to deal with subjects of different social classes, and to incorporate in the educational process the experience and knowledge that these subjects bring to school. Another important point to note is that school evaluation also has the control function, expressing the results in notes or concepts that prove the quantity and quality of the knowledge acquired in relation to the objectives. The analysis of the results of each student and of the group of students allows determining the effectiveness of the teaching process as a whole and the necessary reorientations. To overcome the dominant conception of evaluation in schools, it is not enough simply to change their functions, their parameters and their instruments. The problem of evaluation can not be seen and analyzed with another approach while subsisting the same theory of knowledge for its analysis. Therefore, it is necessary to construct a different theoretical proposal, based on another conception of man, society, education, teaching and learning. Regarding the methodology, we opted for bibliographic research, with analysis of books, journals, separate publications and other means of information that relate to educational evaluation. Another criterion to be used will be the field research, through questionnaires addressed to teachers and students who participate in the Education of young people and adults. The sample comprised 5 schools in Region V of the municipality of Vila Velha-ES and 50 teachers and 200 students. The final conclusions of the study showed that the most compatible function with any YAE evaluation process is the one of support, auxiliary instrument, valuation, amparo, with role of intermediation between existing and possibly necessary reality. In this context of valuing school evaluation in the YAE and the teaching-learning process, the interest arose in deepening the studies about evaluation as a real act of criticism that allows the vision of the current state, opening horizons for new paths that lead to the competent participation in social life, provoking in an instrument capable of providing growth to the individual.

Keywords: YAE. Education. Evaluation. School.

LISTA DE FIGURAS

Q U A D R O 1: Trajetória da EJA no Brasil.....	28
Q U A D R O 2: Legislação da EJA no Brasil.....	31
M a p a 1: M a p a do Estado do Espírito Santo – Brasil.....	60
M a p a 2: M a p a do Município de Vila Velha-ES/Brasil.....	60
M a p a 3: M a p a 2 da Região V do Município de Vila Velha-ES/Brasil.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos alunos.....	71
Gráfico 2: Gênero dos alunos.....	72
Gráfico 3: Em relação ao ensino, sua escola comparada com a de seus amigos é:.....	72
Gráfico 4: Estar matriculado na EJA por ter voltado aos estudos mais velho:.....	73
Gráfico 5: Como são as aulas na EJA?.....	73
Gráfico 6: Os alunos conseguem estudar direito?.....	74
Gráfico 7: Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda?.....	74
Gráfico 8: Os conteúdos abordados nas aulas da EJA estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos?.....	75
Gráfico 9: Em relação ao professor, utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?.....	75
Gráfico 10: Em relação ao professor, demonstram domínio da matéria que ensinam?.....	76
Gráfico 11: A forma de avaliação utilizada:.....	76
Gráfico 12: O seu professor de EJA avalia através de:.....	77
Gráfico 13: Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?.....	77
Gráfico 14: Em sala de aula realizo as atividades avaliativas que o professor propõe?.....	78
Gráfico 15: Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles realizam uma avaliação justa?.....	78
Gráfico 16: Escolaridade.....	84
Gráfico 17: Há quanto tempo atua na EJA?.....	84
Gráfico 18: Qual o nível de satisfação em relação ao magistério na EJA?.....	85
Gráfico 19: Você concorda com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha?.....	85
Gráfico 20: Você acha que as escolas de Vila Velha quanto ao ensino na EJA, estão cumprindo com sua missão?.....	86
Gráfico 21: Qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA?.....	86
Gráfico 22: Você, enquanto professor, utiliza diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?.....	87
Gráfico 23: A forma de avaliação utilizada:.....	87

Gráfico 24: Enquanto professor de EJA você avalia através de:.....	88
Gráfico 25: Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?	88
Gráfico 26: Em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos?	89
Gráfico 27: Em sala de aula os alunos realizam as atividades avaliativas propostas?	89
Gráfico 28: Considera a avaliação realizada pelos docentes justa?.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: MARCO REFERENCIAL	17
1.1 HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL	17
1.2 LEGISLAÇÃO DA EJA NO BRASIL	29
1.3 O MÉTODO PAULO FREIRE: EDUCANDO PARA A CIDADANIA	34
1.4 A APRENDIZAGEM EM EJA	38
1.5 A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL	40
1.6 CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO	42
1.7 A EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DO ENSINO - APRENDIZAGEM NA EJA	50
1.8 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O PAPEL CRÍTICO DO PROFESSOR	52
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	57
2.1 PROBLEMA	57
2.2 OBJETIVOS	57
2.3 ENFOQUE E TIPO DE PESQUISA	58
2.4 CONTEXTO	59
2.5 PARTICIPANTES	61
2.6 INSTRUMENTOS	62
2.7 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	65
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	67
3.1 O MARCO LEGAL E CARACTERIZAÇÃO ESCOLAR DA EJA NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA	67
3.2 VISÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	71
3.3 VISÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	83
3.4 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	95
CONCLUSÕES	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS	105
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	108

INTRODUÇÃO

A necessidade fomenta a busca pelo ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não qualquer necessidade, mas aquela toca a sobrevivência. As pessoas só retêm realmente o que necessitam. Não refletem sobre isto e, conseqüentemente, não se apropriam. Somente em raras ocasiões o indivíduo aproveita algo esquecido nos porões do cérebro. É a busca por respostas, por soluções para as necessidades do cotidiano, que serve de incentivo para as pessoas, para que se disponham a se educar e assimilar um código de linguagem, a alcançar a lógica das coisas. Não é apenas por meio dos fonemas ou das sílabas, ou da ação de decorar, que se alcança essa lógica. Mas, em contrapartida, não é pela procura e oferta das palavras mais ditas no cotidiano que ocorre a facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Essa distorção é uma das razões para a evasão nos grupos de alfabetização. Quando a necessidade é satisfeita, vai-se embora. Existem necessidades pessoais e necessidades sociais. As pessoais são o ponto de partida. As sociais são as que não poderão ser esquecidas. É necessário conhecer todas elas. Às vezes, é só descobrir como se desenha o nome. Às vezes, é conseguir ler as informações dos rótulos na farmácia. Às vezes, é saber como o pegar o ônibus certo. Às vezes, é tudo isso e muito mais em um grupo só.

No cenário da EJA, a avaliação precisa se firmar como o processo. O permanente esforço pela identificação do nível de qualidade da instituição escolar também se constitui em elemento indispensável para a busca de qualidade. Torna-se relevante mencionar que a avaliação está sendo encarada efetivamente como um processo que se constitui em excelente agente de identificação e de apoio à qualidade institucional e do processo ensino-aprendizagem. Ela é visualizada neste estudo como a afirmação duradoura em busca de uma qualidade compatível entre a filosofia institucional e a realidade social. A função mais compatível de todo e qualquer processo avaliativo é a de apoio, de instrumento auxiliar, de valorização, de amparo, com papel de intermediação entre a realidade existente e a possivelmente necessária.

Portanto, o tema escolhido como objeto deste estudo é o processo avaliativo em preendido na EJA. Pretendeu-se realizar uma análise a respeito da avaliação, que promove tantas inquietudes no processo ensino-aprendizagem. Pretendeu-se desvelar se na EJA há maior ênfase na seleção de conteúdos, metodologia de ensino, etc., tornando-se a nota um imperativo, ou seja, se ela serve apenas como o resultado do conhecimento que o aluno construiu durante determinado período, sendo muitas vezes usada erroneamente pelos

professores, ou se ela pode se tornar um instrumento para a criação de algo novo, talvez com o forma de aprofundar conhecimento. Diante disso, surgiu o questionamento principal da investigação em preendida, a partir da seguinte problematização: Até que ponto a experiência avaliativa da EJA está sendo eficiente, e que critérios e indicadores podem ser apontados como relevantes para avaliar a qualidade do ensino da EJA ofertado no município de Vila Velha?

É reconhecida a necessidade para os docentes da EJA de que estejam preparados e dispostos a trabalhar em seu dia-a-dia com pessoas oriundas de diferentes classes sociais, de múltiplas realidades, e a incorporar no processo educativo a experiência e conhecimentos que esses sujeitos trazem para a escola. Ademais, é preciso enfatizar que a avaliação também exerce uma função de controle, de acompanhamento, pois expressa os resultados efetivos da aprendizagem através de notas ou conceitos que comprovam a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos em relação aos objetivos. A análise dos resultados de cada aluno e do conjunto de alunos permite determinar a eficácia do processo de ensino como um todo e as reorientações necessárias. Para superar a concepção de avaliação dominante nas escolas, não basta simplesmente mudar suas funções, seus parâmetros e seus instrumentos. O problema da avaliação não poderá ser visto e analisado com outro enfoque enquanto subsistir a mesma teoria do conhecimento para sua análise. Portanto, é necessário pensar em propostas teóricas distintas, que se fundamentem na concepção de homem, sociedade, educação, ensino e aprendizagem. Segundo Luckesi (1995), é em razão deste entendimento que se recomenda que o primeiro passo essencial para o redimensionamento dos caminhos da *práxis* da avaliação seja a criação de um posicionamento pedagógico claro e explícito. Assim sendo, o presente estudo se justifica, porque por meio dos resultados dele advindos, os docentes são convidados a se conscientizar, diante da possibilidade de uma reflexão crítica, acerca de novas propostas de ações educacionais, as quais conduzirão o ensino por novos rumos. E, nesse contexto, a teoria assume um papel essencial. É ela que vai ajudar a fazer a leitura da prática da avaliação.

A intenção é que se amplie o significado da avaliação de reduzido instrumento de verificação do rendimento do aluno para um dos principais fatores que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Isso porque o processo avaliativo precisa incidir sobre os aspectos globais do processo de ensino aprendizagem, em suma, tanto avaliando o desenvolvimento e aprendizado do aluno, quanto avaliando a eficácia do trabalho docente, sua metodologia e estratégias pedagógicas, e, dessa forma, o aluno não é mais o único a ser avaliado.

Diante dessa contextualização, delimitou-se como objetivo geral do trabalho: identificar como se dá o processo de avaliação da aprendizagem na EJA nas escolas

municipais de Vila Velha-ES, sua eficiência no processo ensino-aprendizagem, e que critérios e indicadores podem ser apontados como os relevantes para a melhoria da qualidade do ensino da EJA. Os objetivos específicos que se pretende atingir são: i. Apresentar uma conceituação teórica a respeito de avaliação e EJA; ii. Analisar como e com quais objetivos estão sendo usadas as avaliações da EJA municipal; iii. Caracterizar as instituições escolares alvo da pesquisa e a visão de alunos e professores em relação à EJA na escola na qual estão matriculados.

Em relação à metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica em um primeiro momento, com análise de livros, revistas, publicações diversas e demais veículos de informação concernente à avaliação educacional. Outro critério utilizado foi a pesquisa de campo, através de questionários direcionados a professores e alunos que participam da EJA. A amostra compreendeu 5 escolas da Região V do município de Vila Velha-ES, abarcando 50 professores e 200 alunos. Foi utilizado o questionário de entrevista formal como forma de coleta de dados. A modalidade de ensino oferecida pelo município compreende os estudos de 1ª à 8ª série. Em 2018, cerca de oito mil pessoas passaram pela EJA de Vila Velha. A metodologia é explicada com maiores detalhes em capítulo próprio.

No que diz respeito à estrutura dos capítulos, inicia-se o estudo apresentando-se a introdução, na qual consta a delimitação do tema, o problema de investigação, os objetivos, a justificativa e a metodologia do estudo.

O primeiro capítulo trata do suporte teórico, trazendo como destaque os seguintes tópicos: a história da EJA no Brasil, a legislação sobre a EJA no Brasil, o método Paulo Freire, a aprendizagem em EJA, a formação do educador de EJA, a história da avaliação no Brasil, a caracterização da avaliação, a educação e sua relação com o processo do ensino-aprendizagem na EJA, o processo ensino-aprendizagem na EJA, e, por fim, o processo de aprendizagem e o papel crítico do professor.

O segundo capítulo trata da metodologia, propriamente dita, e sua caracterização geral, enfatizando-se pontos como o tipo de pesquisa, os sujeitos e amostra da pesquisa, a coleta de dados e a análise dos dados.

Os resultados alcançados são apresentados no capítulo terceiro, bem como o marco legal da EJA no município de Vila Velha.

O quarto capítulo trata da discussão final sobre o tema apresentado.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais e recomendações.

CAPÍTULO 1: MARCO REFERENCIAL

1.1 HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

Para melhor entender a história da EJA no Brasil, ao iniciar a pesquisa sobre todo esse processo, encontramos-nos frente a uma história marcada por grandes lutas, um processo constituído em meio aos conflitos entre as classes dominantes (alta e média) e as classes dominadas (negros, índios, escravos e analfabetos). Mas, também houve aspectos positivos, tendo acontecido, igualmente, grandes conquistas. Surgiram muitos movimentos sociais em prol da educação, e também despontaram ilustres nomes como o de Paulo Freire, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, dentre outros, que lutaram pelo direito à educação da classe trabalhadora, e dos sujeitos marginalizados socialmente, oprimidos dos quais se entendeu que lhe foi negado o direito de estudar, pensar, de poder ter uma vida digna em sociedade. De acordo com Cunha (1999, p. 1),

no Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da educação, por não ser esta responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país.

Dessa forma, a história da EJA tem início no Brasil Colônia, na década de 50, com a chegada dos jesuítas. Já nesse momento começa uma divisão entre burgueses (classe alta, média) e oprimidos (escravos, índios, negros). Naqueles tempos, as escolas eram poucas, e a educação se constituía em um privilégio outorgado a poucos, a saber, aos filhos dos nobres e burgueses. De um lado, a elite e seus filhos, os quais tinham acesso a uma educação erudita, aprendendo todas as áreas do conhecimento importantes daquele período. Tal elite recebia uma verdadeira educação para estar apta a ocupar o poder, a mandar, a governar, e esse processo se perpetuou pelas gerações seguintes, fazendo com que as mesmas famílias se mantivessem no poder. Do outro lado, a classe oprimida, os pobres, negros e índios, era catequizada pelos jesuítas e não recebia nenhuma educação letrada, não tinha nenhuma instrução científica, nenhum conhecimento da filosofia e das artes. Tais pessoas apenas tinham acesso a um ensino destinado a atender os interesses da fé cristã. Em suma, aprendiam a obedecer e dominar os instintos, sendo educadas na salvação da alma e não na ciência, pois os jesuítas não preparavam esses sujeitos para serem emancipados, conscientes de si e do outro, mas os preparavam para servir aos interesses da fé.

O domínio Jesuíta permaneceu até que o Marquês de Pombal decidiu que a escola deveria ser pensada para atender às demandas econômicas do Estado, e a instituição deveria ensinar a população a servir e a obedecer aos seus senhores, ficando, assim, à mercê dos governantes. Era, igualmente, preciso mão-de-obra que pudesse atender à corte, e como os sujeitos do povo não tinham conhecimento algum em relação ao trabalho, viu-se a necessidade de criação de um processo de formação escolar de adultos preparados para servir a elite. Isso era passado de geração para geração até chegar a esse desnível social que se encontra nos dias atuais em nossa sociedade capitalista e neoliberal. Portanto, naquele período da história, a educação de adultos era apenas um meio de instrumentalizar o aluno a ler e a escrever para servir aos interesses das autoridades. Segundo Ghiraldelli Junior (2006), somente com o fim dos regimes das capitanias a educação brasileira foi ter seu início. Conforme o autor,

a educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 24).

Com a expulsão dos jesuítas, várias escolas instaladas em várias cidades ficaram abandonadas, e com a chegada ao Brasil da família real, altera-se todo o panorama educacional brasileiro. A educação nesse período ainda continuava sendo privilégio de poucos, e apenas uma pequena camada da sociedade usufruía. Mesmo com as mudanças, a classe pobre não era favorecida e beneficiada. A educação popular era quase inexistente, as escolas eram organizadas para servir aos interesses do Estado. Os sujeitos das classes mais baixas continuavam oprimidos e à margem da sociedade. Citando o próprio Paulo Freire,

se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, um “ser no interior de”, em uma estrutura social em relação de dependência para com os que chamamos falsamente de seres autônomos. [...] Na realidade, estes homens analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão “fora de”, são seres “para o outro”. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante (FREIRE, 2001, p. 74-75).

Ao fazer menção à marginalização dos sujeitos, a marginalidade de muitos indivíduos

no seio social, Freire (2001) aponta que existem situações equivocadas sobre o contexto da realidade social, histórica, cultural e econômica. Nesse sentido, pode-se entender a preocupação de Freire em relação à ideia da marginalidade associada ao sujeito analfabeto, pois existe a possibilidade de culpabilização do sujeito, o que isola a discussão da organização da sociedade dividida em classes sociais, onde não existe oportunidade igual para todos, e recai sobre o indivíduo a responsabilidade do não engajamento nos espaços letrados da sociedade. Sob esse prisma, Laffin (2011, p. 180) afirma que

a condição do sujeito adulto está marcada pela *história, cultura*, sua constituição familiar e inserção ou não no *mundo do trabalho*. Condições essas, que de certa forma, também se traduzem, assim como no jovem, na sua realidade e localiza as suas diferentes situações de classe, etnia, raça, gênero, nível de escolaridade.

Ao mencionar tais elementos, Laffin (2011) nos remete ao passado e nos faz entender que a condição de vida que esse sujeito vive no presente está inteiramente ligada às suas origens, ou seja, o que eles sofreram no decorrer de sua vida é reflexo do sujeito que ele é hoje. Nesse contexto, deparamo-nos com uma EJA precária nos dias atuais no Brasil, e essa precariedade não é fruto do acaso, tão pouco elemento exclusivo do agora, mas se trata de um problema originado logo após o descobrimento do Brasil.

A burguesia, com seu gradativo fortalecimento, assumiu o poder, e os burgueses alcançaram cargos políticos de renome, criando políticas públicas destinadas ao benefício de si próprios. E assim, mas uma vez, é negada à classe oprimida o direito a uma educação de qualidade, de uma formação íntegra e moral, na qual os valores são respeitados, e, dessa forma, entende-se que existe uma dívida social do país com aqueles cidadãos que não tiveram acesso à escolaridade na idade regular. Hoje, ouve-se falar em direitos para todos, mas esse direito se restringe a poucos e, portanto, são poucos aqueles que verdadeiramente o possuem. Percebe-se que os sujeitos da EJA, não eram considerados como os sujeitos históricos e esse modelo educacional estava longe de pretender transformar a estrutura dessa sociedade.

Seguindo o percurso da história da EJA, percebemos que no período colonial, surge a primeira Constituição brasileira, que só foi outorgada após a Proclamação da Independência, em 1824, na qual a educação era tratada como o direito, e a sociedade dita como sendo de iguais. Não obstante, na prática, isso estava longe de se efetivar, pois a separação social, econômica e política entre as elites dominantes era um verdadeiro abismo, muito difícil de se transpor. A sociedade se encontrava estratificada em camadas bem definidas, e mesmo que as leis tenham seguido avançando no que tange aos direitos e à visão educacional, no cotidiano, o cenário seguia sendo de desigualdades, e a educação continuava sendo um privilégio de

poucos. Conforme Paiva (1973, p. 167),

No ano de 1824, outorga (Pedro I) a primeira Constituição Brasileira, e traz no seu art. 179 desta lei magna que dizia “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”, até a proclamação da república de 1889 nada foi feito de concreto pela educação brasileira, porque mesmo sendo gratuita para todos, ela não beneficiava as classes pobres e nem todos os sujeitos, esses não tinham acesso. No decorrer deste período vieram inúmeras reformas.

Na verdade, falava-se de igualdade, mas os sujeitos do povo permaneciam sem direitos face aos privilégios da elite, permaneciam na mesma condição de miséria e pobreza, tanto econômica, quanto intelectual, no mesmo estado de antes. As leis não eram criadas a favor do povo, já que não possuíam conhecimentos e bens, posição, dinheiro, moradia. Eram diferentes de quem já vinha de uma classe alta e que estava no poder. Por viverem assim, marginalizados, em situação de inferioridade social, precisavam buscar formas de sobreviver. Nesse contexto, a única coisa que sobrava era obedecer e permanecer na condição de oprimido.

Nessa perspectiva, é importante rever o processo educativo na sua estrutura social, identificando as origens dos seus problemas, criando possibilidades e alternativas de melhorias para esses sujeitos, que ficaram em desvantagens. De acordo com Laffin (2011, p. 71)

o acesso dos sujeitos a um direito subjetivo propiciando a inserção em um espaço democrático dentro do ambiente escolar não satisfaz plenamente às necessidades desses jovens e adultos, marcadas pela desigualdade existente e presente na sociedade. É necessário também equalizar o princípio educativo, ou seja, possibilitar aos desfavorecidos maiores oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar. É o chamado feito na citação anterior ao apontar a necessidade de um modelo pedagógico próprio da EJA.

É importante mencionar que no período imperial as políticas públicas voltadas para essa camada da população se achavam em estado de negligência, deixando os jovens e adultos analfabetos sem grandes perspectivas de melhorias em termos de escolarização. Ainda nesse cenário, percebeu-se que não existiam preocupações quanto à construção de políticas nacionais destinadas à EJA. Os profissionais que cuidavam da elaboração destas políticas não eram preparados, e, na prática, verificava-se uma discrepância entre os dizeres das leis e prática pedagógica dos docentes, pois faltava aos legisladores um conhecimento empírico do dia-a-dia das salas de aula do país. De acordo com Paiva (1973), em 1954, começam a surgir escolas para adultos no turno da noite, e, em 1876, ainda antes da Proclamação da República, havia 117 escolas no país.

Paiva (1973) nos leva a pensar que essas escolas surgem para dar instruções aos

sujeitos desprovidos de conhecimentos, e, assim, contribuem, de certa forma, para a sua educação, e que através dessa contribuição esses mesmos sujeitos passariam a ter compreensão de seus direitos e deveres. Nessa perspectiva,

a crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral – Lei Saraiva –, chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas (PAIVA, 1973, p. 168).

Cabe deixar evidenciado que, no período Pós-Primeira Guerra Mundial, a educação popular finalmente começa a ser debatida, e essa discussão provém dos políticos que se voltam para tal problema. Nesse período, a escolarização se pauta especialmente no ensino primário, estendendo-se ao curso ginásio. Assim sendo, “no Brasil, até a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, que significa difusão do ensino elementar” (PAIVA, 1970, p. 42).

A grande maioria da população segue sem acesso ao sistema de ensino, mas o avanço da indústria e do crescente processo de urbanização faz aparecer uma nova burguesia, exigindo acesso à educação acadêmica. Após a Segunda Guerra Mundial, nascem as campanhas nacionais de alfabetização, as quais visavam a atender às pessoas do meio rural, adultos que ainda não tinham passado por uma escola, que não sabiam ler e escrever. Nesse momento, a EJA passa a ser entendida como desvinculada da educação elementar, adquirindo características populistas. Como afirma Paiva (1973, p. 168),

A mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação dos adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30.

Destarte, a EJA do período era entendida como mera extensão da educação formal, já ofertada a todos, o que lhe distinguia era unicamente o caráter de ser destinada para os habitantes das classes baixas, em situação inferior, para aquelas pessoas das periferias e zonas rurais.

A EJA foi reconhecida como modalidade de ensino na década de 1940, ocasião em que o Brasil celebrou um novo pacto social por meio de sua nova Carta Magna, a qual trouxe

a colocação de novos direitos, em todas as suas dimensões. Neste momento, a EJA, ao menos na letra da lei, passa a ser um direito finalmente adquirido. Em todo este percurso, a educação de jovens e adultos passa por transformações e iniciativas que possibilitaram os avanços significativos. A década de 40 foi considerada um período áureo para educação de adultos.

A primeira constatação a ser feita diz respeito às definições e fases da EJA, ao longo da história nacional, sendo que muitas confusões surgem nas definições encontradas na literatura sobre a nomenclatura de EJA. Essa confusão decorre das falhas ocorridas no sistema de ensino regular. Isto não quer dizer que a EJA tenha diversas definições, mas sim que as formas de conceituá-la se ligam às diferentes fases vividas por esta modalidade, no decorrer do desenvolvimento do sistema de ensino nacional e das inúmeras tentativas em corrigir as falhas e suprir as lacunas da educação brasileira.

Mesmo sabendo dessas falhas e dos problemas existentes, não existia grande preocupação com a EJA, que era apenas um estudo sem nenhuma transformação social, econômica, sem compreender que era mister erradicar o analfabetismo e não o analfabeto. Mudanças ocorriam devido aos processos e às práticas formais e informais para que se ampliassem os conhecimentos básicos, as competências técnicas, profissionais e habilidades socioculturais. Nessa perspectiva, a ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 4):

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com concurso dos meios de informação e comunicação à distância.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o universo dos sujeitos da EJA é plural, assim como as suas práticas formativas.

A consciência da necessidade de trabalho das classes populares, e a necessidade de estabelecer uma preparação emergencial para o suprimento dessa demanda, acabam por colocar a preparação para o trabalho no eixo principal da ação educativa, e o mercado de trabalho é o horizonte ao qual ela se dirige. Isso, ao lado de transformar a educação escolar em uma central de treinamento de recursos humanos para o universo empresarial, acaba por inibir as funções educativas ligadas ao desenvolvimento cultural, político e intelectual. Para Cook-Gumperz (1991, p. 40):

As demandas de escolarização e de alfabetização foram crescendo não tanto por pressão da classe trabalhadora, mas sim por necessidade de mantê-la sob controle da classe dominante. O objetivo maior da escolarização era

controlar a alfabetização, e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto ao comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização. O desenvolvimento da escolarização pública passou a basear-se na necessidade de atingir-se uma nova forma de treinamento social, para transformar os trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operário.

Tendo tal direcionamento, a escola se converte em uma instituição formadora de técnicos, um ambiente destinado à orientação vocacional, passando a fazer exigências de qualificação profissional e habilidade de trabalho. Nota-se que com a urbanização e a industrialização, quem lucra é a burguesia, pois havia recebido instruções do saber e frequentado uma escola etilista e de qualidade (fundada no saber científico, nas artes e filosofia).

Nesse cenário, é importante destacar que os adultos já não apresentavam desempenho satisfatório no mercado de trabalho em razão de que a maioria deles não tinha tido oportunidade de receber educação escolar, seja por terem sido excluídos da escola, por terem tido que abandoná-la ainda na infância ou até mesmo pela ausência de uma instituição escolar que pudessem frequentar. Nessa época, a burguesia sobressaía por almejar acesso a uma educação acadêmica, enquanto a classe pobre encontrava-se sem direitos, em desvantagens, e vai continuar trabalhando, sem poder estudar para se qualificar, mantendo a posição inferior.

Com relação aos jovens e adultos da classe proletária, permaneciam sem domínio de conhecimento, sem saber, sem apropriação, o que os deixava às margens, do lado de fora da proposta de uma educação mais específica e instruída, baseada no conhecimento para o mundo do saber tecnológico e da prática social. Não obstante, tais pessoas precisavam trabalhar, sua força de trabalho era economicamente necessária. No entanto, não havia um sistema de ensino que fornecesse os conhecimentos que o mercado de trabalho exigia.

Nessa perspectiva, Gadotti e Romão (2011, p. 42) afirmam que

Na década de 1950, a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base, com desenvolvimento comunitário. No final dos anos 1950, duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire), e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Nessas duas correntes, a primeira é entendida como a educação não-formal, alternativa à escola; e a segunda, como a suplência da educação formal, surgindo, assim, o sistema Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que divergia com os princípios de Paulo Freire, porque suas metodologias e os materiais didáticos eram esvaziados de sentimento crítico e

problem atizador. Ainda conforme Gadotti e Romão (2011), a história de tais sujeitos poderia ser dividida em três etapas:

1°. De 1946 a 1958, em que foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, sobretudo para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”. 2°. De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2° Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde participou Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Dirigido por Paulo Freire e extinto pelo golpe militar de 1964, depois de um ano de financiamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centro Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964 e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela igreja e que durou até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias. 3°. O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o Mobral (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 43).

Nesse cenário, Couto (1933, p. 190) declarou que o

analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia de perdão enquanto não lhe acudimos com o remédio de ensino obrigatório.

No instante em que foram constatados internacionalmente os altos índices de analfabetismo do Brasil, percebeu-se a necessidade de criar um fundo destinado à educação para esses adultos analfabetos. Somente assim o governo focou em campanhas de educação e lançou a 1ª campanha de adultos, que falava em alfabetização para os adultos em três meses. Muitas campanhas foram empreendidas em prol da erradicação do analfabetismo, que não era bem-visto socialmente, embora continuasse presente em diferentes camadas da sociedade, sendo considerado como um mal e uma doença nacional. O sujeito iletrado era assim malquisto e tido como ignorante, uma pessoa desprezível, e em razão da falta de uma instrução formal, tais pessoas eram impedidas de exercer a cidadania.

De acordo com Soares (1996, p. 23), essa campanha foi criada por dois motivos: “o primeiro era o momento pós-guerra que o mundo vivia e o segundo momento foi o fim do Estado Novo, que trouxe o processo de redemocratização, baseado no interesse de aumento de eleitores no País”. É importante destacar que a partir daí surgiram campanhas e programas para conter o analfabetismo no Brasil foram criados, por exemplo, o Programa Nacional de

Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, apoiado pelo Estado, contando com a participação do educador Paulo Freire, que se dedicou na luta contra o analfabetismo, e teve como objetivo alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos em uma das suas campanhas no ano de 1962. Não podemos deixar de dizer que “Paulo Freire foi um dos precursores em favor da alfabetização de jovens e adultos, e sempre lutou pelo fim da educação elitista. Tinha como objetivo uma educação democrática e libertadora, que parte da realidade, da vivência dos educandos” (ARANHA, 1996, p. 209).

Neste período, grandes conquistas foram obtidas. Paulo Freire investiu fortemente no conhecimento por meio de projetos sociais, investiu também na formação dos profissionais, na infraestrutura, na permanência dos sujeitos nas escolas, e na cidade de São Paulo desenvolveu o melhor projeto de formação de professores, alterando o cenário educacional. Também foi criado o Conselho Federal de Educação, que substituiu o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, e, dando continuidade aos seus projetos, criou também o Plano Nacional de Educação, o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado em seu próprio método.

A proposta de Freire trouxe um pensamento inovador, pois se baseava no contexto vivenciado pelo indivíduo, em sua realidade. Ao auxiliar estes sujeitos a adquirirem consciência de si mesmos, de sua classe, Freire pretendia que eles aprendessem não apenas a ler e escrever, mas que aprendessem a lutar, tornando-se sujeitos ativos da própria história, vertendo-se em agentes transformadores em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Freire sentia o descaso e a opressão desses sujeitos, e via que estavam presos às alternativas impostas pelas classes dominantes (elites), já que se sofria a exclusão social em toda periferia capitalista. Então, com esse pensamento e uma visão transformadora, sua metodologia de ensino visava a atribuir ao trabalhador condições para que pudesse ser agente do seu crescimento sócio-político, e, neste contexto, Freire tratava não só de alfabetizar com rapidez e eficácia, mas de estimular o processo de conscientização.

Paulo Freire atacava o autoritarismo e as hierarquias, ia contra a ordem do poder dominante, da lógica do lucro, dos ricos, valorizava o homem e a natureza, e, com isso, o medo das elites agravava quanto mais crescia a aceitação à sua metodologia, quando ele passa a ser visto como ameaça à ordem. Após o golpe militar de 1964, e devido a um desfalque que aconteceu no trabalho de alfabetização, Freire é exilado, mas continua seu trabalho de educação de adultos no Chile e em países africanos. No Brasil, o governo passa a assumir os programas de alfabetização assistencialistas e conservadores.

Nesse cenário, o governo cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), para

erradicar o analfabetismo. É perceptível que os pensamentos de tais governantes batiam de frente com o educador Paulo Freire, que tinha como o lema: “você também é responsável, então me ensina a escrever, eu tenho a minha mão domável eu sinto a sede do saber” (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 45; apud SILVA, 1996, p. 2). Contudo, em 1985, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que atuou do lado do Ministério da Educação, dos municípios, e trabalhando na formação do educador e no processo de aprendizagem. De acordo com Laffin (2011, p. 51),

O MOBREAL existiu durante todo o regime militar, sendo extinto somente com o processo de redemocratização na década de 1980, deixando um estigma para muitos adultos, pois frequentar este “programa” tornou-se, em determinados locais, sinônimo de ignorância e miserabilidade. Ainda hoje, muitas vezes, ouvimos determinadas piadas e brincadeiras que recomendam a pessoa voltar ao MOBREAL, dependendo de suas dificuldades de aprendizagem.

A antropóloga Ruth Cardoso, em 1997, como a primeira dama do país, implantou o programa Comunidade Solidária, com intenção de atender os jovens e adultos do Norte e Nordeste, através das empresas, universidades e prefeituras. Pode-se observar que a EJA sempre era posta como um programa, como um apêndice, não era algo visto com os mesmos olhos da educação para crianças e adolescentes. A EJA era vista como uma espécie de generosidade governamental para os pobres adultos que não estudaram na época certa.

A exemplo disso, surge a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com um papel importante na difusão das propostas de EJA, desenvolvendo uma metodologia funcional, especial para esses sujeitos, obtendo bons resultados, mesmo que voltada para os interesses das elites. A Unesco (2008) ressalta:

No início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003 do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), a partir de 2007 (UNESCO, 2008, p. 31).

Adentrando a década de 1990, encontramos-nos com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994), quando as políticas públicas desenvolvidas adquirem um forte viés neoliberal e se voltam assim para o mercado, para as privatizações, descentralizações. Durante o mandato de FHC, a demanda de jovens e adultos exigindo permanência e mesmo uma oportunidade de alcançar o mercado de trabalho cresceu exponencialmente, mas o Governo não investiu nessa classe de sujeitos, apesar da demanda e exigências de escolaridade para acesso ao mercado. Foi priorizada a oferta de Ensino Fundamental às crianças e adolescentes

de 7 a 14 anos. Segundo Frigotto (2011):

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financeiro rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras, Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. (...) A educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Esse cenário se estendeu para o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com o início do mandato de Lula, e durante todo seu período de governo, diversas campanhas voltadas à erradicação do analfabetismo foram empreendidas, como, por exemplo, Projovem, (PBA) Programa Brasil Alfabetizado, PROEJA e o Programa Brasil Alfabetizador, em 2003 financiado pelo MEC. Todas essas iniciativas estavam direcionadas para a escolarização do público da EJA, em suma, eram dirigidas para essa modalidade de ensino que faz parte da educação básica e que deveria estar totalmente voltada para a classe de trabalhadores, para que o direito à educação fosse finalmente tornado universal, colocando, assim, um fim ao analfabetismo na sociedade do país. Tal educação não era somente para alfabetizar os sujeitos, servia para ajudar a contribuir na capacitação profissional, incluindo esses indivíduos no contexto social, e contribuindo para o exercício da cidadania no país, com fins voltados para a eliminação do analfabetismo e uma formação técnica para os jovens e adultos não escolarizados.

Ainda nesse governo, houve um fortalecimento da Rede Federal de Educação, ampliando-se oferta de vagas, qualificação dos profissionais, extensões, muitos outros investimentos na qualidade do ensino, mas, por outro lado, foram apenas medidas superficiais, com objetivo de minimizar as consequências das opções político-econômicas da classe dominante.

Diante de tantos programas para erradicar o analfabetismo no Brasil, a EJA ainda é vista como uma educação de menor valor, contrariando o direito subjetivo à educação, e o caráter de uma política pública compensatória continua presente nas políticas educacionais brasileiras. A EJA precisa ultrapassar a condição de campanhas e programas emergenciais, para que se fortaleça e crie uma identidade coletiva e democrática. Aqui, diz-se que não basta apenas que os jovens e idosos estejam inseridos nos programas, o principal objetivo precisa ser a formação humana, uma vez que esses programas não tinham nenhuma ação pedagógica, permanecendo sob a responsabilidade de voluntários alfabetizadores sem qualificação específica. Foram criados vários programas, mas as práticas pedagógicas continuavam sendo

as mesmas. Torna-se, então, necessário enfrentar os desafios impostos pela exclusão social, que historicamente tem marginalizado os sujeitos da EJA, para que se possa ultrapassar essa condição de campanhas e programas emergenciais. Trata-se de sujeitos que continuam no quadro da exclusão sofrendo as consequências de uma ordem econômica e social que os oprime. Nesse sentido, Arroyo (2005, p. 33) aponta que

Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções.

Ao estudar a história da educação no Brasil, constata-se que foi através do desenvolvimento industrial que a educação de adultos adquiriu valor e teve progressos para outorgar ao trabalhador o domínio da linguagem falada e escrita, visando ao controle sobre as técnicas de produção, como instrumento de ascensão social. É como se fosse um meio de progresso para o país, para a ampliação da base de votos, mas tudo com seus interesses próprios fundamentando as políticas públicas.

A síntese histórica da EJA pode ser analisada no quadro 1, a seguir.

QUADRO 1: Trajetória da EJA no Brasil

Década 30	A educação de adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil.
Década 40	Ampliação da educação elementar, inclusive da EJA. Nesse período, a educação de adultos toma a forma de Campanha Nacional de Massa.
Década 50	A campanha se extinguiu antes do final da década. As críticas eram dirigidas tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica.
Década 60	O pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país.
Ano de 1964	Aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos.
Ano de 1967	O governo assume o controle dos programas de alfabetização de adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período lançou o Mobral.
Ano de 1969	Campanha Massiva de Alfabetização.
Década de 70	O Mobral se expandiu por todo território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram desse programa, a mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, sendo uma forma condensada do antigo curso primário. Lei 5692/71.

Década de 80	Emergência dos movimentos sociais e início da abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização.
Ano de 1985	Desacreditado, o M Obtral foi extinto, e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.
Década 90	Com a extinção de Fundação Educar, criou-se um enorme vazio na EJA.
	Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de EJA.
	A história da EJA no Brasil chega à década de 90 reclamando reformulações pedagógicas.
Ano de 1990	Acontece na Tailândia/Jomtiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram estabelecidas diretrizes planetárias para educação de crianças, jovens e adultos.
Ano de 1996	A lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 dedica dois artigos (art. 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria.
Ano de 1997	Realizou-se na Alemanha/Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela Unesco. Essa Conferência representou um importante marco, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento.
Ano de 2000	Sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer CEB/CNE nº. 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Também foi homologada a Resolução CNE/CEB nº. 01/2000.

Fonte: MEC Ministério da Educação (2006)

No Brasil, a EJA já deu um grande passo quanto ao aumento da alfabetização de jovens e adultos, embora o índice de analfabetismo continue mais alto do que o desejável. O adulto sente que precisa estudar, procura a escola, mas não quer apenas ler e escrever, quer e necessita de atualização com relação ao contexto em que vive e faz parte. Muitos que possuem necessidade de trabalhar para obter o próprio sustento acabam desistindo da escola. No entanto, a tentativa de obter trabalho normalmente resulta em falhas a longo prazo, pois logo surge o desemprego em decorrência da falta de qualificação, e, então, renasce a necessidade de voltar para a escola em busca de um ensino profissional e técnico para o trabalho, ou seja, a procura por suprir suas necessidades através da aprendizagem que é primordial na vida do sujeito. Com o fim do supletivo 1º e 2º graus, a Eja ganhou força na prática, inovando ideias com o surgimento de um caráter compensatório voltado para a recuperação do atraso da escolarização na idade própria.

1.2 LEGISLAÇÃO DA EJA NO BRASIL

Iniciamos pensando sobre duas questões, por um lado, o fato de a Constituição Federal

ter incorporado, em seu Art. 205, o princípio de que qualquer educação deve possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, consagra, no Art. 2º, o princípio que abarca todas as pessoas e estudantes sem limitações na escola. Então, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos é um esforço conjunto em prol da igualdade do acesso à educação como um bem social (BRASIL, 2014).

Nesse cenário, observa-se que essas determinações são substanciais não só para representar a dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também como princípios gerais, fazendo, no quadro constitucional e legislativo, com que se possibilite aos cidadãos seu direito, que é dever do Estado. Ademais, o Art. 208 da Constituição Federal foi alterado pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, e os Incisos I e VII passam a vigorar com as seguintes alterações:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2014).

Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. Esclarecem os que a EJA está baseada no que determina a LDB/96, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais (BRASIL, 2014).

Verifica-se, diante desse contexto, que os educandos da EJA são entendidos no papel como sujeitos de direitos, que buscam, de certa forma, lutar para superar suas condições de vida, para se tornar, de fato, capazes de ter uma vida digna através da educação. Ainda assim, podemos observar que os direitos só serão alcançados, conquistados e resgatados a partir do momento em que o Estado reconhecer essa dívida, colocando-a em prática, para que, dessa forma, a educação venha ser um direito de fato, mas isso só ocorrerá quando houver um desafio por parte das políticas públicas, quando realmente houver investimento nesta categoria, visando a uma formação de qualidade e promovendo uma Política Educacional significativa, provocando uma renovação no sistema de ensino de um modo geral.

Ainda com relação à lei 9394/96, destacamos que ela possui artigos específicos, os quais asseguram a oferta de educação regular para jovens e adultos, que essa educação deve ter características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades,

garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. A referida lei vem amparar o trabalhador, o cidadão que busca por melhores condições de vida. É importante destacar que com a aprovação da Lei 9.424/96, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil, no âmbito municipal, e, com o ensino médio, no âmbito estadual, pelos recursos públicos não capturados pelo Fundef. Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária, e a demanda social explícita por eles é muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos enfrenta obstáculos para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade, experimentando dificuldades ainda maiores, que se refletem em nossa sociedade (HADDAD, 1997).

O quadro a seguir ilustra a ordenação da legislação referente à EJA no país.

QUADRO 2: Legislação da EJA no Brasil

Constituição Federal de 1988 – estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família..." e ainda, ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação - aborda a questão da denominação "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo", define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.
Parecer 12/97 do Conselho Nacional de Educação – elucida dúvidas sobre cursos e exames supletivos e outras.
Parecer 11/99 do Conselho Nacional de Educação – aborda o objeto da portaria ministerial nº. 754/99 que dispõe sobre a prestação de exames supletivos pelos brasileiros residentes no Japão.
Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação - faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Maria Helena Ribeiro (1994).

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) trata da EJA no Título V, capítulo II como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) - deve ser observado, na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das

diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2014).

Tal lei foi criada para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular, devido às inadequações do sistema de ensino, motivos socioeconômicos, culturais e, por isso, trazem a marca da exclusão social. De acordo com Paiva (2009, p. 133) “a perspectiva do direito como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas, principalmente, para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira”.

Dessa forma, a Eja é um direito garantido por lei, necessário, pois objetiva atender às necessidades da classe de indivíduos a quem o direito a educação outrora foi negado, em suma, aquelas pessoas que ficaram fora das salas de aula durante a infância e adolescência em razão da negligência por parte das Políticas Públicas, as quais os deixaram em segundo plano. Mas é importante que o direito à educação não se restrinja à escolarização, apenas ao ler e escrever, ao desenhar, mas que a educação ensine o sujeito a refletir, a ampliar seus saberes, tornando-os pessoas reflexivas, aptas a analisar suas condições socioeconômicas, considerando a história de vida que já trazem consigo, sua trajetória de vida, os quais igualmente se constituem em conhecimentos significativos para uma vida em sociedade. Segundo Laffin, (2011, p. 282-3) ao falar sobre os direitos da EJA,

é importante refletir e assumir a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito, que desde a Constituição de 1988, tornou-se um direito de todos os que não tiveram acesso à elevação da escolaridade ou que tiveram esse acesso, mas não puderam dar continuidade. A esse direito junta-se uma concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar.

Laffin (2011) diz que os sujeitos que fazem parte da EJA possuem uma ampla diversidade, e que essa modalidade de ensino se compõe de peculiaridades que a tornam distinta, de forma que tais direitos se encontram reconhecidos e garantidos nas Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA Resolução CNE/CEB N°. 1, de 5 de julho de 2000/ Parecer 11/2000 do CNE). O autor ainda continua a relatar que a legislação também tem reconhecido as diversidades e as particularidades dos espaços em que se desenvolve a EJA, e tem se observado a preocupação em garantir por vias legais o direito à escolarização em qualquer fase da vida.

A Constituição Federal de 1988, promulgada em 05 de outubro, veio pôr fim à discussão do direito ou não-direito à EJA. Ela ampliou o dever do Estado, garantindo escola básica para todos,

independente da idade, visto que o próprio Estado não foi capaz de atender às necessidades do aluno que não pôde frequentar a escola na idade adequada (HADDAD, 1997).

A LDB nº 9.394/96 deu o direito aos jovens e adultos a um ensino básico e adequado às suas condições, e determina o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos supletivos. O que se percebe é que a EJA surge para atender a população que agora é urbana e precisa alcançar os códigos da modernidade. Essa população é fruto da exclusão e da desigualdade social, e fazem parte deste processo adultos e jovens que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Gadotti (1996, p. 32) define a EJA como:

É aquela que possibilita ao educando ler, escrever, e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais, das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e esporte.

Neste sentido, o autor enfatiza ainda que a EJA por muito tempo foi relegada a segundo plano, sem obter prioridade nas políticas educacionais. No entanto, jovens e adultos vão, aos poucos, ocupando os espaços do cenário educacional. Segundo Freire (1997, p. 50-51)

A Educação é um direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano. Em nossa sociedade atual, para fazer valer este direito se faz necessária a constante cobrança, a pressão dos setores organizados da sociedade civil para que o Estado cumpra este dever. A questão da Educação do povo se resolve sob a condição de uma firme vontade política de um Governo comprometido, de fato, com os anseios da população.

Além disso, segundo a Proposta Curricular de 1997, a extensão e a qualificação pedagógica de Programas de EJA é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e à escolarização tardia de milhares de cidadãos, não se configurando como mais uma experiência de fracasso e exclusão (HADDAD, 1997).

Portanto, analisando a legislação brasileira, percebemos que toda a educação básica está garantida, e vai muito além de um direito constitucional, posto que representa o próprio exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Observamos que o Estado deve criar condições para que a EJA seja tratada com comprometimento, de forma séria, criando possibilidades para o desenvolvimento de indivíduos que não tiveram acesso na idade adequada.

1.3 O MÉTODO PAULO FREIRE: EDUCANDO PARA A CIDADANIA

Para iniciar os estudos concernentes ao método Paulo Freire é preciso, primeiramente, conceituar sua metodologia, esclarecendo sobre suas características e objetivos. Segundo Ferreira (1986, p. 1128, apud FEITOSA, 1999, p. 51),

Do ponto de vista semântico, a palavra "método" pode significar: "caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio".

Freire (1997) fortaleceu os movimentos populares que surgiram, retratando a educação como prática da liberdade, evidenciando a transformação da realidade opressora, com a exigência de trabalhos educativos realizados com os oprimidos, construindo caminhos, respondendo aos anseios de libertação do povo brasileiro, algo defendido também pelos intelectuais e estudantes da época. Buscou uma educação popular, associando não só a preparação técnica profissional, mas também a formação de indivíduos conscientes e críticos, respeitando sonhos, desejos, frustrações, medos e dúvidas. Dessa maneira Freire (2001, p. 44) relata que:

Pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Com prometendo-se, verdadeiramente, com homens e mulheres, entende-se que

Paulo Freire efetuou uma verdadeira ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina. Através da criação da concepção de educação popular, ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, rompendo radicalmente com a educação elitista (FEITOSA, 1999, p. 18).

Primeiramente, o método envolvia localizar e, então, recrutar os analfabetos de determinada área ou comunidade, convidando-os à alfabetização. Como aponta Beisiegel (1974, p. 165), ele “prosseguiu mediante entrevistas com os adultos inscritos nos círculos de cultura e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade”. De acordo com Beisiegel (1974, p. 165), no que diz respeito ao método Paulo Freire:

Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e delas se extraíam as palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura".

Feitosa (1999, p. 52-3), nesse contexto, declara que

Como se pode perceber, o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, compreender como o educando sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos, em uma atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida, que irá traduzir-se no tema gerador geral.

E, ainda segundo a autora,

Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire presta uma efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, seu pensamento e sua obra são, e continuarão sendo, um marco na Pedagogia nacional e internacional (FEITOSA, 1999, p. 18).

Por outro lado, em entrevista concedida a Pelandré, em 14 de abril de 1993, Freire declara:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (PELANDRÉ, 1998, p. 298; apud FEITOSA, 1999, p. 51).

Em Angicos, no Rio Grande do Norte, Freire realizou a primeira experiência do movimento de alfabetização através do método de palavras geradoras. O método, criado por ele, consistia na utilização, na alfabetização, de palavras geradoras estabelecidas na área popular, onde ia trabalhar. Para encontrá-las, realizou uma pesquisa que chamou de pesquisa do universo mínimo vocabular, que consistia na seleção de palavras mais usadas pelo grupo. Feitosa (1999, p. 52) afirma que:

Através da seleção de temas e palavras geradoras, realizamos a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Através do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente. Do tema gerador geral deverão sair as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que por sua vez deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema tem como objetivo a "codificação", ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos.

A proposta de Freire parte do estudo da realidade (fala do educando) e a organização dos dados (fala do educador). Nesse processo, surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe, em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. Dessa forma,

o método Paulo Freire tem como fio condutor a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece, essencialmente, nos campos social e político. Para melhor entender esse processo precisamos ter clareza dos princípios que constituem o método e que estão diretamente relacionados às ideias do educador que o concebeu (FEITOSA, 1999, p. 46).

Através dessa pesquisa, Paulo Freire buscava compreender a linguagem popular e descobrir as palavras que mais carregavam a emoção e a sensibilidade, ou seja, aquelas mais ligadas à problemática da região, e, mediante essa descoberta, elaborava o programa. Posteriormente, essa pesquisa foi denominada temática. Nos termos de Freire e Beto (2007, p. 19):

O ideal era quando você podia fazer isso com o próprio povo. Era você ter representantes do povo, dos alfabetizandos em áreas populares, ao lado do educador, pesquisando a sua própria palavra e, depois, fazendo parte de reuniões em que se escolhessem as treze, quinze, dezessete palavras melhores do universo inteiro que foi pesquisado. Mas, mesmo quando esse procedimento não fosse viável, era indispensável buscar as palavras lá.

Conforme explicam Freire e Beto (2007, p. 23):

A escolha dessas dezessete palavras - na língua portuguesa a gente não precisa mais que dezessete, às vezes com vinte é melhor - tinha que obedecer a certos requisitos. Não se podia assim, a seu bel-prazer, fazer a seleção. Uma dessas exigências, ou um desses requisitos, era de que a palavra tivesse uma indiscutível força e um peso, uma significação viva dentro da área. Por quê? O que se observa é que se pode ter, num bairro de uma cidade, palavras mais significativas que em outro bairro. Não significa que essas palavras não

fossem entendidas em outro bairro. O que eu quero dizer é que elas têm menos força.

Esse critério da força significativa da palavra é importante. Essa significação pode também ser política, ideológica e, às vezes, a força é tão grande que a palavra geradora vira uma palavra nacional. Mas um segundo critério fundamental, é aquele segundo o qual a palavra deve propor ou introduzir ao alfabetizando uma convivência com algumas das dificuldades fonéticas da língua.

Feitosa (1999, p. 47-48) afirma que

os alfabetizandos, ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, têm a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis. Essa percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas, uma vez que passam a observá-la mais detalhadamente. Uma re-admiração da realidade, inicialmente discutida em seus aspectos superficiais, será realizada, porém com uma visão mais crítica e mais generalizada. Essa nova visão, não mais ingênua, mas crítica, vai instrumentalizá-los na busca de intervenção para transformação.

Ainda segundo Feitosa (1999, p. 14),

a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais. Sendo assim, para Freire, a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Essa premissa está presente no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura.

Nesse sentido, as etapas metodológicas incluíam etapas diferentes, dentre as quais a elaboração de fichas que apresentassem a decomposição de famílias fonêmicas. Como acrescenta Feitosa (1999, p. 55),

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas, que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas, uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente, pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico. Em tudo isso fica evidente como o método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo outra maneira de alfabetizar. Cabe aqui também o registro que Paulo Freire, ao trabalhar com slides, gravuras, em suma, materiais audiovisuais, tornou-se um dos pioneiros da utilização da

linguagem multimídia durante o processo de alfabetizar adultos. Isso prova o quanto Freire estava à frente de seu tempo.

1.4 A APRENDIZAGEM EM EJA

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem na EJA, faz-se necessário mencionar que tais alunos provêm, em sua grande maioria, de um abandono escolar durante a fase formal da educação. Nesse sentido, Paulo Freire utilizou um método de alfabetização de adultos que era baseado nas palavras geradoras, como foi visto anteriormente. Utilizava-se de temas geradores e, a partir daí, relacionava-os com a vivência e a realidade de mundo dos alunos. Nos dizeres de Paulo Freire (1997), a educação deve ser permeada por contextualização do mundo, ou seja, deve-se ensinar a partir da vivência e da realidade do aluno em sua diversidade. Observa-se que a metodologia de ensino desenvolvida pelo educador foi inovadora, na medida em que ensinava através da palavra mediatizada pelo mundo.

Por exemplo, considerando que o Estado do Espírito Santo, atualmente, encontra-se com seu pólo de obras da construção civil em pleno funcionamento, torna-se possível perceber muitos profissionais pedreiros e ajudantes que ainda não são alfabetizados. Tomando-se como base a palavra geradora desse universo, tem-se a palavra tijolo e a partir daí se constrói seu conhecimento e sua alfabetização através da reconstrução da realidade que lhe é apresentada.

Segundo Laffin (2011), a mediação pedagógica não deve ter como pressuposto os moldes utilitaristas, imediatistas, mas a busca do conhecimento precisa partir de um processo de aprendizagem, ou seja, dos princípios reais de vida do aluno. Dessa forma, haverá possibilidades de aprimorar os conhecimentos ditos do mundo letrado, e como afirmou Paulo Freire, a alfabetização

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa ou se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2001, p. 11).

Conforme explica Laffin (2011), é preciso considerar que as ações de aprendizagem, mesmo que não sejam desenvolvidas pelo educando, não o impedem de aprender sobre suas potencialidades, capacidades e dificuldades, adquirindo conscientização sobre como enfrentar diferentes situações, e, principalmente, sua própria realidade. O professor precisa ter dinamismo e usar sua criatividade para atrair a atenção do educando, utilizar suas vivências

para realizar um trabalho pedagógico contextualizado.

Freire (1997, p. 23), “ao olhar para esse sujeito, descreve-o não apenas como um ser histórico, mas como sujeito cultural, social, reflexivo e crítico, dotado de potencial e conhecimentos”, pois já traz consigo uma bagagem de vida capaz de desenvolver não apenas atividades impostas, mas a si mesmo com o objeto de consciência, como um sujeito que toma as suas próprias decisões, que intervém, pensa, que se refaz e (re)constrói, fazendo-se um ser ético. Supostamente, o educando se encontra, a priori, privado dos conhecimentos que irá adquirir, mas jamais de sua própria consciência, de sua história, da capacidade de julgar a si mesmo, bem como de julgar a qualidade do professor que lhe dará a instrução (ainda quando tal consciência não seja clara).

De acordo com Pinto (1989), existem nas políticas da EJA a ideia e a proposta de organizar a forma de trabalhar durante o processo de alfabetização, há reflexão sobre como está sendo esse processo de alfabetização para que a educação possa ser garantida para esses sujeitos.

Nesse contexto, o trabalho aparece como parte da essência daqueles e daquelas que nascem e crescem na roça, atribuindo “o primeiro lugar nas atividades humanas, por levar ao aperfeiçoamento moral e à elevação geral dos padrões éticos da sociedade” (BAUMAN, 2001, p. 158).

Sabe-se que o mundo moderno exige que esses sujeitos valorizem as suas experiências de vida, que através de conhecimentos dominem a construção do saber do mundo múltiplo, do diverso, e que esses desafios constroem práticas eficazes e significativas de alfabetização, a partir da qual os jovens e adultos tenham domínio na práxis da escrita e na interpretação, para além da oralidade. Piconez (2009, p. 34) relata que:

[...] Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade de ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da auto-estima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem.

Toda a gama de comportamentos que compõem a rotina escolar concorre para educar, formar o caráter, desenvolver conceitos éticos e políticos, desde a simples composição do horário até a recepção da merenda, passando pela realização de festas, promoções cívicas e orientações de especialistas. A EJA é uma etapa particular integrante da educação básica, e seu objetivo é atender todas aquelas pessoas as quais lhes foi negada educação durante a

época devida, quer seja durante a infância ou durante a adolescência. Ela surgiu com objetivo de facilitar a vida do adulto e do adolescente que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no tempo certo, e, em face disso, a EJA se encontra diante de um grande desafio.

Neste contexto, o processo da leitura e da escrita se tornam mais complexos de serem adquiridos. É preciso considerar o desenvolvimento cognitivo de cada educando, e, em razão dessa dificuldade, a maioria das pessoas acaba desistindo de aprender. Assim, constata-se que o atual modo de condução da EJA não favorece a permanência do educando, são poucos aqueles que ficam até concluir.

Os professores procuram investigar a falta de sucesso dos alunos, procuram fazer com que eles se estimulem, mas nem sempre a aprendizagem é uma tarefa fácil. Os alunos da EJA são pessoas que já têm certas experiências de vida, as quais contribuem com seu aprendizado. Porém essas experiências não são o bastante, pois os fatores externos (família, trabalho), além da constante diversidade em sala de aula, implicam diretamente no ensino e aprendizagem.

1.5 A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

Inicialmente destaca-se que se estará abordando estudos que possam estabelecer, mesmo que de forma sucinta, a história da avaliação no Brasil, tanto no que diz respeito à sua abordagem geral, quanto aos reflexos que as avaliações tiveram no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Saul (2000) afirma que na década de 70, o foco principal da avaliação da aprendizagem era o objeto. Sob esse enfoque são desenvolvidos diversos sistemas de controle. Dentre eles podemos citar o controle do currículo e do planejamento que tinham por principais objetivos a manipulação de dados. O autor destaca, ainda, que a invasão destas ideias no pensamento educacional brasileiro reporta-se ao ideário behaviorista americano que subordinava a avaliação a uma série de quesitos comportamentais que se desdobravam em tecnologias diversas, entre as quais a instrução programada e a prova objetiva. Proliferam, assim, os materiais pedagógicos para o aluno, acompanhados dos manuais instrucionais para os professores, e esses manuais de construção de instrumentos de avaliação vão ter papel preponderante no cenário da formação de professores.

No final da década de 70, surgem trabalhos a respeito de uma ótica qualitativa, que, entre outras coisas, demonstra a necessidade de uma transformação estrutural, de um novo olhar a respeito da avaliação, a partir de novos paradigmas, com o destaca Saul (2000, p. 42):

A proliferação de trabalhos nessa vertente dependerá de uma mudança nas crenças dos avaliadores, de uma disposição para esposar um novo paradigma alternativo, com todos os compromissos que ele envolve, bem como enfrentar, com competência, dificuldades para adentrar um campo apenas inicialmente explorado.

Lim a (1994) destaca duas correntes distintas que influenciaram o processo avaliativo: a quantitativa e a qualitativa. Para a autora, as correntes quantitativas de abordagem positivista produziram um vasto material para proceder à avaliação, buscando sempre a objetividade. Já as correntes qualitativas passaram a questionar exatamente os testes padronizados e defendiam que a ideia de mensuração dos comportamentos era extremamente estática, contraditória à dinâmica psicológica e social dos indivíduos.

Essa perspectiva foi denominada de avaliação emancipatória e teve suas raízes a partir da década de 80, principalmente com os trabalhos de Luckesi (1995), que começou a colocar a questão da avaliação sob uma perspectiva de democratização do ensino, construindo uma proposta de avaliação diagnóstica, a partir de três pilares: a democratização do acesso à educação escolar, a permanência do aluno na escola e a consequente terminalidade, e, finalmente, a qualidade do ensino, no que diz respeito à apropriação ativa dos conteúdos.

A partir da década de 90, um novo enfoque começa a ser esboçado no universo educacional, no que tange a avaliação. Tal enfoque se direciona ao que Franco (1990, p. 65) denominou subjetivismos:

Estamos nos referindo agora aos modelos subjetivistas ou idealista, onde se admite que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento. Dentro desse modelo, não existe uma preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Ao contrário, declara-se que ela é parcial e determinada pelo sujeito que conhece, a partir de experiências e valores.

Ao discutir a questão do conhecimento, Franco (1990) destaca o vínculo indivíduo/sociedade numa perspectiva histórica, imprescindível, a seu ver, para que se possa redefinir a avaliação, destacando, ainda, as pré-condições desta redefinição: conhecimento da realidade brasileira no que se refere a suas estruturas, organizações e conflitos, avaliação dos processos psíquicos, como percepção, pensamento, emoções, etc., que deveriam ser historicamente fundamentadas.

Destaca-se o fato de que essa breve abordagem histórica da avaliação da aprendizagem no Brasil teve por objetivo apresentar o contexto teórico no qual estamos inseridos, para que possamos entender e atuar de forma mais competente no que diz respeito à avaliação de nossos alunos.

1.6 CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

O processo didático pedagógico não se restringe à sala de aula, mas se encontra vinculado a todo espaço escolar. É quando adentra a instituição da escola que o educando inicia o processo de compreensão do que é escola e qual o seu sentido, percebendo seu valor. Então, a partir do instante único da chegada do aluno, todos os que ali atuam são educadores, todas as atividades, planejadas ou não, são educativas, e mesmo os funcionários que servem as refeições ou realizam a limpeza acabam por contribuir, mesmo de forma inconsciente, com o processo educativo. Desta maneira, considera-se que a escola há de ter sempre presente esse fato extremamente importante: é preciso compreender o papel do educador nas dimensões assinaladas para que se alcance o objetivo central da educação, a formação integral dos alunos.

Luckesi nos mostra que “a característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame” (LUCKESI, 2002, p. 17).

A escolha do sistema do registro depende da orientação da escola. É possível conjugar os dois sistemas, primeiro atribuindo notas e depois localizando-as na escala de conceitos. Luckesi (2002) prossegue, afirmando:

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma deajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 2002, p. 33).

Percebe-se que para tornar a avaliação mais consistente e mais justa, o professor deve assegurar a realização de várias verificações parciais antes de uma prova final de bimestre. A atribuição de nota somente após dois meses de aulas é uma prática inadequada, pois não reflete o progresso do aluno nas múltiplas formas de manifestação do seu rendimento escolar que se verificam ao decorrer das aulas. Luckesi (2002, p. 93) afirma que:

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Essa menção de Luckesi (2002) nos remete ao fato de que a dinâmica do ato de verificar se encerra com a obtenção do dado ou informação que se busca, isso é, vê-se ou não se vê alguma coisa. Assim, tanto as notas como os conceitos têm caráter relativo, podendo não corresponder ao nível real de aproveitamento escolar. Se o trabalho docente é conduzido criteriosamente, com a articulação de objetivos, conteúdos e métodos às condições de aprendizagem dos alunos, tanto faz o uso de notas ou conceitos.

Nos dizeres de Luckesi (2002, p. 96):

[...] a nota e o conceito têm legitimidade quando a maioria ou todos os alunos experimentam a satisfação do êxito e a alegria do bom aproveitamento, condição para que fortaleçam o gosto pelo estudo. As notas devem ser comunicadas aos alunos de forma que as recebam como diagnóstico do seu progresso escolar.

Assim, devem servir também como diagnóstico do trabalho do professor, com vistas a avaliar seus aspectos didático-pedagógicos. É indispensável entender a relação entre teoria e prática com o processo através do qual se constrói o conhecimento. O conhecimento não se dá à margem da prática social dos homens. A prática é o ponto de partida e de chegada no processo de avaliação, e os trabalhos teóricos têm que ser construções que deem conta de compreender e explicar a avaliação escolar e que, ao mesmo tempo, possibilitem sua transformação.

No entanto, a elaboração de uma teoria de avaliação ainda está em seus primeiros passos. No momento, visando a contribuir para a construção dessa nova avaliação, pode-se apontar algumas alternativas.

A primeira delas é considerar que a avaliação é uma atividade social e não meramente uma atividade técnico-instrumental, como propõe a pedagogia tecnicista. Essa pedagogia, seguindo o modelo da ciência positivista, preocupa-se com os produtos da aprendizagem, restringindo seu conhecimento ao estudo dos comportamentos que podem ser observados e manipulados (HOFFMANN, 1993, p. 23).

Em relação ao que se refere à avaliação da aprendizagem, a escola brasileira, como também afirma Romão (1998), encontra-se prensada entre duas correntes pedagógicas radicalmente antagônicas: de um lado as idealizações competitivas e classificatórias que sofreram influência do positivismo e de outro as teorias educacionais que se auto-intitularam construtivistas.

Assim, o passo iniciarem por de uma compreensão mais coesa da avaliação escolar é a busca por teorias mais amplas, que procurem explicar as relações entre indivíduos, educação e sociedade. Como afirma Soares (1991, p. 67), “é nessa direção que se situam críticas

denunciando a função de controle social que a avaliação educacional exerce, reforçando e justificando a seleção e discriminação sociais inerentes à sociedade capitalista”.

Reconhecer isto significa reconhecer que o objeto da avaliação é social e que todo o seu processo está socialmente determinado. O reconhecimento da determinação social da avaliação é, pois, o primeiro passo em direção da construção de uma nova lógica da avaliação, e abre alternativas para a produção do conhecimento nessa área. Tal reconhecimento permite observar que os resultados da avaliação costumam refletir as possibilidades econômicas dos indivíduos. Os diplomas, as notas baixas, as reprovações, o fracasso escolar podem ser explicados por fatores socioeconômicos dos estudantes e não por problemas de falta de capacidade. Mas, para a proposta liberal, o lugar social do indivíduo é justificado por suas aptidões naturais e por seu esforço (mérito). Como afirma Díaz Barriga (1992, p. 98),

na sociedade capitalista, a prática da avaliação fomenta o individualista e a competição como condição básica para triunfar na escola e na sociedade. Contribui, dessa forma, para que o estudante perca a consciência de si mesmo, de sua própria situação, dado que o importante é se sobressair, é alcançar a nota maior. Nessa visão, o estudante dificilmente reflete sobre o seu processo de aprendizagem, sobre o “para que aprendeu” e “como o conseguiu”, criando um falso mito sobre a sua aprendizagem.

Seguindo-se a ideia de Díaz Barriga (1992), não se pode reduzir êxitos e fracassos dos estudantes a problemas de aptidão. É necessário reconhecer as determinações sociais que afetam a avaliação. É necessário perguntar: qual o papel da avaliação na sociedade atual? Todas as evidências levam a reconhecer que as avaliações realizadas (exames) cumprem o papel de controle social, não podendo ser analisadas unicamente com o uma proposta técnica.

Por outro lado, deve-se pensar também outra perspectiva, vinculada ao questionamento do processo avaliativo que se reduz a mera quantificação, ou mais especificamente, à prova que faz o professor perder de vista tanto a totalidade do processo de avaliação como o do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a contribuição de Rosamaria Andrade (1999, p. 32) se faz necessária, pois segundo ela,

enquanto a avaliação escolar funcionar a partir da ótica da resposta certa, cobrando dos alunos a simples reprodução da resposta que o professor definiu como correta, não estaremos formando pessoas autônomas, reflexivas, questionadoras, responsáveis pela transformação social.

O que se objetiva é o momento de atribuir uma expressão aos alunos, principalmente os educandos jovens e adultos, de acordo com a quantidade de perguntas respondidas corretamente. Porém, não existe tal objetividade, nem na amostra das aprendizagens a conseguir, nem na elaboração das perguntas. Para superar essa prática avaliativa objetivista,

começa-se indagando por uma nova concepção de ensino e de aprendizagem.

Na nova lógica, o ensino não mais é concebido como a transmissão e apreensão de conhecimentos, nem como uma programação de estímulos capazes de produzir determinados resultados, mas como uma maneira de orientar os estudantes em torno da obtenção do conhecimento em suas fontes disponíveis, e obtê-lo de uma forma crítica e criativa, estando aptos a contribuir para a expansão desse conhecimento. Como afirma Silva (1996, p. 7):

Nessa linha interpretativa, a aprendizagem escolar não é mais um produto, mas um processo complexo de construção de conhecimentos formais, que envolve várias dimensões (biológica, afetiva e social) do ser humano, com transformações sucessivas nas formas de pensamento e comportamento.

Segundo Pernalet (1977, p. 28), “tudo deve ser avaliado. Deve-se considerar tanto o resultado final como o processo. Assim sendo, deve-se avaliar cuidadosamente as atitudes, os valores, as capacidades e não mais se restringir ao desempenho cognitivo do estudante”. Avalia-se para compreender e explicar o processo de aprendizagem, para entender por que esse processo se deu de determinada maneira, para identificar seus problemas e avanços e encontrar caminhos para superá-los. Dessa forma, a avaliação subsidia a construção do processo de ensino porque fundamenta novas decisões. A avaliação não se limita a classificar o estudante, a aprová-lo ou reprová-lo. Resgata-se a função da avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, em contraposição à sua função classificatória. Para Pernalet (1977, p. 27),

Todos devem avaliar e ser avaliados. Todos os envolvidos no processo: os estudantes e os docentes, a família e a comunidade, o indivíduo, o grupo e a assembléia de classe. Todos devem contribuir para que a avaliação seja realmente cooperativa. Os estudantes têm o dever e o direito de aprender a valorizar o que fazem. A avaliação vista dessa maneira, permite a eles refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, conhecer suas capacidades e desenvolver suas potencialidades, confrontar sua aprendizagem com os objetivos pretendidos (critério) e situar-se em relação a si mesmo e em relação aos demais membros do grupo, conhecendo, também, como o grupo percebeu sua aprendizagem. Resgata-se nessa perspectiva, os dois parâmetros da avaliação, superando desse modo, os limites impostos pela mensuração.

Entendida como processo, a avaliação deve ser contínua, reveladora de toda a trajetória do estudante e não centrada apenas no produto. Para tal, deve-se utilizar a maior quantidade e variedade de meios possíveis. Não bastam as provas, é necessário buscar outros instrumentos, sempre ligados aos objetivos definidos com o trabalhos, entrevistas, conversas, observações práticas, auto-avaliações, entre outros. Conforme Pernalet (1977, p. 47),

com relação ao processo ensino-aprendizagem a avaliação não deve se dar em momentos isolados, desvinculados da realidade da sala de aula. A verdadeira avaliação só se dará efetivamente durante o processo, nas relações e no tratamento do conteúdo a nível de compreensão e produção do conhecimento do aluno.

É importante assinalar que a assunção de uma nova concepção de avaliação implica a ressignificação de todos os elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque a avaliação escolar é o conjunto de ações dirigidas a coletar uma série de informações sobre o processo de aprendizagem do estudante, identificando avanços e dificuldades, para emitir um juízo de valor, em função de alguns critérios prévios, e tomar decisões.

Concebida dessa forma, a avaliação escolar busca proporcionar informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem, não só o produto da aprendizagem, não apenas o desempenho cognitivo e não só o estudante, para, então, emitir um juízo de valor (não-quantitativo), considerando tanto as circunstâncias do objeto avaliado como os critérios estabelecidos previamente.

A avaliação deve, pois, substituir a função classificatória da aprendizagem do aluno pela função formativa, uma vez que seu objetivo principal é promover o processo de ensino-aprendizagem. Tal processo deve ser assumido conjuntamente pelo professor e pelos estudantes. Desse modo, os resultados não pertencem ao professor, mas devem ser compartilhados com os estudantes. Além disso, a avaliação não deve ocorrer ao lado do processo de aprendizagem, mas penetrar no processo, fazendo parte dele (HOFFMANN, 1993, p. 89).

A avaliação deve ser presença em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, deve oferecer ao docente as bases para as decisões iniciais, em seu caráter de diagnóstico, já que possibilita uma descrição, uma interpretação e uma explicação da situação concreta sobre a qual se vai operar. Por outro, ao longo do processo, deve atuar como permanente retroalimentadora, permitindo identificar o desenvolvimento da proposta, novas necessidades e também seu redimensionamento.

Os estudantes devem participar dessas discussões, pois não se trata mais de avaliar, exclusivamente, a aprendizagem deles, mas todo o processo de ensino. Nesse sentido, para os estudantes, a avaliação perde seu caráter de vigilância crítica, exercida por todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em se tratando de avaliação e medida, é relevante fazer menção ao fato comum do cotidiano escolar, ao ato de ensinar concebido como um mero transmitir de conhecimentos já prontos, acabados, conjunto verdade a ser recebido, gravado e desenvolvido na hora da prova. Nessa visão de ensino, o aprender é entendido como a memorização de informações

transcritas para um caderno e se espera que o estudante possa desenvolvê-las de forma mais fiel possível ao professor na hora da prova.

Expressões como “o que será que o professor quer com esta questão?”, “Professor, a questão sete não estava no caderno de ninguém”, “Professor, dá pra explicar o que o senhor quer com esta questão?”, “Professora, decorei todo o questionário que a senhora deu e não caiu nada na prova!” São indicadores de que a preocupação dos alunos é satisfazer aos professores, é buscar responder tudo do jeito que o professor quer. Dentro dessa visão, a avaliação é vista apenas como quantificação, como uma “checagem em termos de input/output do que foi” ensinado “durante o período”. Nessa ideia de ensino, que classificamos de tradicional por ser ainda a que domina fortemente o processo educacional na contemporaneidade, a avaliação da aprendizagem é vista como um processo de “toma lá, dá cá”, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu. De preferência, exatamente como recebeu. Não cabe interpretação e criatividade.

A relação professor-aluno vista dessa forma é identificada como relação de dominação, de autoritarismo, de submissão. É uma relação perniciosa para o processo da formação para a cidadania. Hoffman (1998, p. 65) menciona:

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é freqüentemente descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e a análise crítica do seu caráter ideológico.

Uma das dificuldades que os professores encontram no processo de ensino-aprendizagem é determinar os métodos de avaliação mais eficazes para obter resultados que retratem não somente o desempenho do aluno, mas também o estimulem a estudar, sem decorar conteúdos para as provas.

É observado que emitimos, constantemente, juízo sobre alguma coisa, pessoas, valores. A escola de nosso tempo deve urgentemente dirigir seus esforços no sentido de sistematizar, tecnificar e humanizar o processo de avaliação, no sentido de desenvolver o senso crítico. Hoffmann (1998, p. 17) afirma que:

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente.

Nesse contexto apresentado da avaliação escolar, é percebido que o fracasso do aluno será visto conseqüentemente como de todo o processo. Os critérios deverão ser fundamentados na fidedignidade, validade e eficiência da avaliação, portanto professor e aluno deverão caminhar juntos para alcançar os objetivos próprios, com total participação de toda a comunidade envolvida no processo escolar (pais, alunos, professores, etc.). Cada passo do educador deverá ser refletido, devendo estar marcado por uma decisão clara, explícita e dialogada do que está fazendo. A avaliação, portanto, não deve ser uma ação mecânica, e sim bem definida, favorecendo a competência de todos. A avaliação deve ser praticada com o uma atribuição de qualidade dos resultados da aprendizagem dos educandos, em termos de transformação de seu comportamento em comunidade (HOFFMANN, 1998).

O educador deve estar consciente de seus atos no processo de compreender, pois a compreensão o fará observar que o fazer do aluno é uma etapa significativa na elevação do conhecimento. Ou seja, compreender não significa repetir ou memorizar, porém descobrir as razões dos fatos, numa compreensão progressiva de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Quando se valoriza o saber do educando e se trabalha para que se efetive na prática um aprendizado construtivo, o educando passa a ser mais valorizado e estimulado em seu papel educativo e avaliativo. Assim, a avaliação passa a ser mais uma etapa do aprendizado. Nesse sentido, Hoffmann (1998, p. 18) relata que “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento”. Portanto, podemos constatar que através de um processo de interação entre educador e educando é possível desenvolver um trabalho conjunto de construção do conhecimento e transformação da realidade vigente pelo educando.

A forma de conceber o conhecimento se reflete em posturas, e, como afirma Romão (1998, p. 62), “a avaliação é vista como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ela é permanente, permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pregressas”. O autor destaca, ainda, que nessa concepção, a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, voltada para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos e à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, bem como de objetivos e metas.

Destaca-se, como foi visto anteriormente, que a avaliação baseada nos pressupostos positivistas enfatiza a permanência, a estrutura e o produto, enquanto as posturas

construtivistas reforçam a mudança e a dinâmica do processo avaliativo. Ao abordar o momento atual da avaliação, concordamos com Romão (1998, p. 89) que afirma que:

A avaliação deve levar em consideração esses dois pólos, pois não há mudança sem a consciência a permanência; não há processo de estruturação - desestruturação - reestruturação sem domínio teórico das estruturas - a reflexão exige “fixidades” provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho, a utopia só começa a ser construído a partir da apreensão crítica de domínio do existente e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo.

A perspectiva construtivista proporciona uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Parte do princípio que o aluno não é um mero receptor-repetidor, mas um construtor de seu próprio conhecimento.

A melhoria da instrução está condicionada a uma avaliação eficiente e eficaz. O desenvolvimento pessoal só se concretiza se houver parâmetros que incentivem e motivem o processo de crescimento (HOFFMANN, 2001).

Através da avaliação escolar permite-se confirmar o estado em que se encontram elementos envolvidos no contexto, portanto, possui papel significativo na educação. O progresso ensino-aprendizagem deve avaliar relações e recursos utilizados em todas as questões. As tarefas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem não são estanques, isoladas. Elas efetivamente fazem parte do cotidiano dos indivíduos na escola e não devem ser avaliadas apenas em momentos isolados, muitas vezes, totalmente desvinculados da realidade diária da sala de aula, e o aluno precisa responder a questões sobre um saber cristalizado.

A avaliação mais efetiva somente se concretizará durante o processo, nas relações dinâmicas da sala de aula, que orientam as tomadas de decisões frequentes relacionadas ao tratamento do conteúdo e à melhor forma de compreensão e produção do conhecimento pelo aluno.

Tanto educadores quanto educandos reconhecem o significado de valorizar os resultados ou suas expectativas, seja qual for o aspecto da vida em que estejam envolvidos. A avaliação dos resultados imediatos da aprendizagem deve ser manifesta, segundo nossa reflexão crítica, por palavras que expressem amor, e não rótulos que impedem o crescimento e aprendizagem do indivíduo. Devemos recordar Luckesi (1995, p. 18): “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem”.

Todos os seres humanos precisam de alguém que demonstre interesse por eles, assim, revelam o sentimento de realização. “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos

outros que jamais reconheço e até me sinto ofendida com ela? Como posso dialogar se tem o à superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?” (FREIRE, 2001, p. 80-81).

A utilidade da avaliação deve ser reconhecida pelo aluno porque ele precisa ser visto como um ser crítico e social, sujeito do seu próprio desenvolvimento. Hoffmann (1998, p. 23), afirma que “a função seletiva e eliminatória da avaliação é responsabilidade de todos. A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações”.

Portanto, a prática da avaliação da aprendizagem escolar exercita uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la. A avaliação da aprendizagem é um ato amoroso por ser acolhedor e interativo. Acolher uma situação é fator preponderante na avaliação, porque oferece subsídios básicos para a mudança, quando necessário.

1.7 A EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DO ENSINO - APRENDIZAGEM NA EJA

Nesse tópico, trataremos da relação existente entre educador e educando e sua interação com o processo ensino aprendizagem na EJA. Primeiramente, para alçar essa compreensão é preciso considerar o perfil do educador desta modalidade, assim sendo, o docente deve buscar compreender sua atuação, analisar sua trajetória profissional, seu olhar sobre a escolarização e, especialmente, a sua concepção do processo de ensino e aprendizagem.

Todo o processo educacional deverá ter como base a didática, compreendendo que as teorias educacionais são elaboradas com vistas a explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos, e a elas cabe o discernimento na sua aplicação, para que se estabeleçam parâmetros entre o real e o ideal, entre a teoria e a prática.

Além disto, o professor de EJA deve emprender uma análise criteriosa, com criticidade, de sua práxis pedagógica, haja vista que ação e reflexão compõem um todo inseparável, pois a separação entre a teoria e a prática, entre o “que fazer” e o “como fazer” conduz a distorções complexas na prática educacional.

Percebe-se uma necessidade clara de um aperfeiçoamento e uma capacidade mais críticas do educador diante da realidade que lhe apresenta. O educador deve valorizar, sobretudo, bagagem cultural e social do aluno para, a partir desses prismas, levá-lo a se tornar um agente social transformador da realidade. É preciso considerar a importância dos

elementos socioculturais na constituição das características da idade adulta. Ou seja, as experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais contribuem para promover constantemente situações de aprendizagem e do desenvolvimento psicológico.

Nessa perspectiva, é fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significados, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade. Pois, é através da história de vida que se pode analisar o processo de escolarização dos alunos da EJA, e através do contexto social, das experiências de vidas desses sujeitos, tanto professores e educandos vêm traçando objetivos para que esse processo de aprendizagem seja construído. Nesse sentido, Piconez (2009, p. 50) pontua que:

[...] Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade de ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da auto-estima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem.

Para que a aprendizagem seja significativa, deve levar em conta o conhecimento que o educando traz consigo, o conhecimento do mundo no qual esse sujeito se encontra inserido, da sua cultura, ideologia, práticas discursivas. Não se impõe sobre esse indivíduo padrões e conceitos da cultura letrada, mas deve-se fazer com que esse adulto participe da cultura letrada, reformulando valores, conceitos e atitudes. Portanto, o aluno passa a construir conhecimentos prévios no momento de sua inserção no mundo, quando passa a interagir/mediar com outros seres, onde vai relacionar a informação ao conhecimento que já traz consigo, passando a desenvolver, refletir, justificar suas ideias, compará-las e até descobrir ideias diferentes e ter consciência delas. Agindo, dessa forma, o educador está respeitando o educando e contribuindo para que se desenvolva nesse sujeito uma aprendizagem significativa, na qual se ampliam e ou/transformam os conhecimentos.

Deste modo, Piconez (2009) salienta salienta a relevância pedagógica de uma aula contextualizada, na qual o professor conhece o contexto de vida experienciado por seus alunos em seu cotidiano, tem assim uma ideia clara das dificuldades que cada um deles enfrenta fora da sala de aula, fator imprescindível para que se possa compreender os obstáculos de aprendizagem que cada um destes alunos.

Na EJA os alunos possuem seus próprios contextos particulares de vida, cada qual com uma vivência particular, ao mesmo tempo em que possuem igualmente suas vivências

comunitárias como integrantes de um mesmo círculo social, muitas vezes, essa comunidade social de convivência é a própria instituição escolar.

1.8 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O PAPEL CRÍTICO DO PROFESSOR

Na EJA, é importante que o aluno construa uma visão de mundo particular, pois “o aluno será levado a refletir sobre sua situação, suas condições de vida e sua inserção nesta realidade, para a partir daí conseguir conscientizar-se do que acontece no seu mundo e mudar o que lhe for possível” (PINTO, 1989, p. 37).

O professor precisa saber identificar essas experiências de vida, a capacidade de fala de seus alunos, a capacidade que cada um revela ao discorrer sobre suas vivências, e incorporar a realidade vivida no ensino de línguas, de Matemática, de História, de Geografia e de Ciências Físicas, possibilitando ao aluno progredir no conhecimento a partir do reconhecimento de sua própria realidade, não através de um currículo fechado, conteudista, tradicional, formal, construído de regras sobre regras, e o educador é o dono da verdade e do saber.

Ao mencionar tais conteúdos e práticas pedagógicas é imprescindível que os docentes verifiquem o conhecimento prévio de seus alunos a respeito do que se pretende estudar, porque esses conhecimentos serão utilizados na realização das novas aprendizagens. Viu-se que o sucesso da aprendizagem se encontra intimamente relacionado às ligações que os educandos conseguem realizar entre seus conhecimentos prévios da temática proposta e os novos saberes que o professor está apresentando. Piconez (2009, p. 98) afirma a importância de que se

[...] reflita, também, sobre alguns aspectos essenciais, tais como: Que se conheça esse aluno adulto, sua história de vida, suas experiências e necessidades, seus processos operatórios de aprendizagem; que se considere toda e qualquer bagagem anterior à escola – seus conhecimentos prévios adquiridos em sua cultura de origem, valores, crenças, em seu ambiente de trabalho etc.; que se considere que sua capacidade de aprendizagem é potencialmente capaz de apropriação dos conteúdos científicos e formais; que se tenha como resultado a ampliação da capacidade de estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado, e que respeite o direito que ele tem de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na vida de seu cotidiano.

A escola não pode ser apenas um local onde os alunos vão para decorar letras, sons e tabuadas, e sim onde possa compreender a leitura e escrita com significados, onde o professor possa possibilitar ao aluno a relacionar o sentido do conteúdo a ser aprendido com o que já traz

consigo, ou seja, com suas experiências que já possui para que o conteúdo novo não fique solto, e sim amarrado a uma estrutura de conhecimentos ligados entre si. O professor como mediador deve trabalhar com essas palavras e frases com significados, baseadas em seu contexto social e em seus conhecimentos da língua, mobilizando toda estrutura cognitiva do aluno, o professor agindo dessa forma evita uma aprendizagem apenas de memória, facilmente esquecida. Nesse sentido, Paulo Freire (1986, p. 39) pontua:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade... A educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E que devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados.

A educação escolar deve zelar por essa relação, reconhecendo as habilidades cognitivas de seus alunos e proporcionando momentos de atuação sobre a construção do próprio conhecimento que o educando já carrega em si mesmo, pois antes mesmo desse aluno ir à escola ele já traz consigo experiências, e não está desprovido de conhecimento. De certa forma, ele sabe de alguma coisa, talvez de uma maneira que não aceitamos pelo simples fato de ele não saber ler e escrever. Ainda de acordo com Freire (2001, p. 71):

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

Dessa forma, o professor tem um papel importante em sala de aula, pois ele é um ser “mediador” nas relações do aluno com o conhecimento, e ele também se constrói a partir dessa interação com o meio e com o outro, em suma, professor e aluno são construídos através de relações. Quando há mediações, o professor ajuda o aluno a construir seus próprios significados, a descobrir novos horizontes às vezes adormecidos. A escola, inserida num meio social em constante transformação, é o espaço onde professores e alunos, ao interagirem, estão colocando à mostra seus saberes e aprendizagens com significados e sentidos verdadeiros. É importante destacar que existem professores que utilizam de métodos ultrapassados, não valorizando o contexto histórico, social e cultural desses sujeitos.

De acordo com Vygotsky (2008, p. 26), “o sujeito não é um sujeito apenas passivo,

mas um sujeito que está sempre num constante processo de interação, sendo dessa forma um indivíduo ativo”, que através de sua interação está construindo conhecimentos com outros do seu meio, através de suas constantes relações interpessoais. Quando há essa troca de mediações com outros indivíduos e com o meio no qual está inserido, passa-se a desenvolver funções sociais, que vão sendo internalizadas, canalizadas, possibilitando a construção de novos saberes, e se desenvolverá nesse sujeito uma personalidade interativa, sociocultural e consciente. Vygotsky (2008, p. 103) ainda acrescenta que “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

O professor, a partir de uma reflexão da teoria/prática no cotidiano escolar tem que reconhecer que ele (professor) não é o controlador da aprendizagem dos alunos, mas facilitador do ensino através da mediação, é educador em relação às dificuldades das tarefas, até a familiaridade do aluno com o ensino, criando condições para o sucesso da aprendizagem e a progressão das atividades. Entendemos que a aprendizagem acontece a todo o momento e que o aluno está envolvido com as práticas da aprendizagem com a mediação do professor. Assim sendo, o professor deverá compreender o seu educando, ter um olhar diferenciado, exercitar a prática dialógica, vendo-o como um sujeito em potencial aprendizagem. Certamente contribuirá efetivamente para sua permanência na escola e uma aprendizagem com qualidade e prazerosa. Portanto, um fator importante desse processo é o diálogo, que facilita a compreensão e interpretação dos fatos. Havendo diálogo, haverá sempre a possibilidade de negociação e de melhoria dos acordos e acertos. Nesse sentido, pontua Gadotti (1996, p. 86):

O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, o educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.

Dada tal importância ao diálogo, pode-se afirmar que ele é imprescindível ao processo ensino-aprendizagem, e dialogar não pode ser apenas “depositar” certa quantidade de matérias e conteúdos nos alunos, mas socializar para uma reflexão-ação. Dialogar vai muito além do que ensinar, conversar, ou de implantar ideias polemizando. É uma transmissão que gera uma reflexão coletiva, visando a criar ou aprimorar ações emancipadoras dos oprimidos. “Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo” (FREIRE, 2001, p. 83).

Freire (1997, p. 46) defende o poder do diálogo e diz que é “inerente à condição

humana, é o ponto primordial entre os seres humanos, uma ponte que liga professor/aluno no processo de ensinar”, dando-se a conscientização dos educandos, e sem o diálogo não acontece o ato de ensinar. Sendo assim, é o ponto central no processo de ensino aprendizagem. Ainda de acordo com Freire (1997), a visão de “educação bancária” é errônea, uma vez que nessa postura, o professor se coloca como o dono do conhecimento e do saber, depositando no aluno apenas certa quantidade do conhecimento, e o aluno absorve passivamente. O autor define essa educação bancária através de dez prioridades, que são:

(a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1997, p. 34).

Dentro dessa visão, o educador detém o conhecimento, e impõe sobre o educando apenas aquilo que ele quer transmitir, apenas memorização dos conteúdos, sem ao menos dar oportunidade para que o aluno questione ou expresse seu ponto de vista, ou para que haja uma difusão do conhecimento, alienando-o, fazendo com que não se posicione, ignorando-o, como se o educador soubesse de tudo e o educando nada. Freire (1997, p. 40) acrescenta que

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência do ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.

Podemos perceber que o autor descarta a concepção da educação bancária, que nega a dialogicidade, que apenas usa de dominação, e aponta para uma educação libertadora e problematizadora, na qual o aluno possa participar, questionar, refletir, seja um ser reflexivo, uma educação a partir da qual educador e educando participem juntos através do diálogo. Logo, “(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem” (FREIRE, 1997, p. 39). Freire defende tal forma de aprendizagem que se dá através da humildade, que para ele é primordial.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1997, p. 46).

O professor tem que enxergar o aluno com um olhar de amor, deve interagir com o aluno, entender o mundo dele, caminhar, ficar mais próximo desse aluno, vivenciar, ver o mundo do aluno para, a partir daí, realizar as interações que são necessárias. Portanto, é através do diálogo e do amor que é possível gerar uma ação libertadora. É na relação em sala de aula que o educador poderá conhecer os pensamentos e as necessidades do educando, para poder auxiliá-lo em suas dúvidas e questionamentos sobre o que está aprendendo ou não. O diálogo com amor move e rompe as barreiras mais profundas, libertando ambos da dominação-opressão. É no diálogo e nas ações de humildade dos sujeitos que acontece a transmissão de conhecimentos e de novos saberes, contribuindo, dessa forma, para o processo de ensino-aprendizagem. E essa humildade é imprescindível na relação dialógica.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2.1 PROBLEMA

O presente estudo tem como enfoque principal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, destina-se a fazer uma análise sobre o processo de educação dessa população específica, na rede pública de Vila Velha-ES, bem como salientar as dificuldades dos professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A problematização visa a demonstrar que a EJA está presente em várias escolas municipais de Vila Velha, tendo o intuito de levar a alfabetização a um maior número de pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no período formal de ensino. Diante desse cenário, delimitou-se alguns questionamentos investigativos, com o:

1 - Até que ponto a experiência da EJA está sendo eficiente e que critérios e indicadores podem ser apontados como relevantes para avaliar a qualidade do ensino da EJA no município de Vila Velha?

2 - Qual a da História da EJA no município de Vila Velha?

3 - Como se caracteriza a legislação sobre a EJA no Brasil e no município de Vila Velha?

4 - De que forma ocorre o ensino e aprendizagem da EJA no Brasil e no município de Vila Velha?

5 - Como se dá o processo de aprendizagem de jovens e adultos em uma escola da rede pública de Vila Velha-ES?

2.2 OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo foi identificar como se dá o processo de avaliação da aprendizagem na EJA, se está sendo eficiente e que critérios e indicadores podem ser apontados como relevantes para avaliar a qualidade do ensino nas escolas municipais de Vila Velha-ES.

Dentre os objetivos específicos que se pretendeu atingir com o projeto, estiveram:

- Verificar qual(is) tipo(s) de avaliação está(ão) sendo utilizado(s) na EJA;
- Apresentar uma conceituação teórica a respeito da avaliação e da EJA;

- Analisar como e com quais objetivos estão sendo usadas as avaliações do ensino de jovens e adultos;

- Caracterizar a instituição escolar alvo da pesquisa e a visão dos alunos e professores em relação à EJA nas escolas nas quais estão matriculados.

2.3 ENFOQUE E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é de caráter quantitativa, descritiva e interpretativa. Ademais, o presente estudo optou, em primeiro momento, por uma revisão bibliográfica, empreendida através da análise de livros, revistas, publicações diversas, bem como outros meios de informações que dizem respeito à avaliação educacional. Em um segundo momento, empreendeu-se uma pesquisa de campo, através de questionários direcionados a professores e alunos que participam da EJA. Após a efetivação da pesquisa bibliográfica e de campo, com as devidas análises e fichamentos, pretendeu-se elaborar o trabalho de conclusão final da tese.

Marconi e Lakatos (1991, p. 43) entendem a pesquisa como um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento”. Além disso,

Entende-se que a pesquisa implica *método*. A palavra método que significa, “de acordo com um caminho”, por sua vez, implica em uma atividade racional visando a sua elaboração. Esta é designada pela palavra grega que significa estudo sistemático. Assim, quando falamos de *metodologia da pesquisa*, queremos designar o estudo sistemático dos procedimentos, racionais e lógicos seguido pelo homem na busca de solução, ou soluções, para um problema qualquer que afete o seu conhecimento (MARCONI; LAKATOS, 1991, p. 45).

Praticamente toda pesquisa envolveu uma elaboração bibliográfica prévia, isso porque até mesmo sendo as pesquisas da ciência natural, que pela sua própria natureza envolvem mais a atividade de experimentação em laboratório, não podem prescindir de uma revisão da literatura existente na área. Essa revisão se faz necessária não apenas para que o pesquisador tenha uma melhor configuração e compreensão do próprio fenômeno que investiga, mas também por razões de economia de tempo, uma vez o problema que ele procura selecionar já pode ter sido solucionado por outrem (MARCONI; LAKATOS, 1991).

Segundo Vergara (2005, p. 48):

A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revista, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma.

Segundo Marconi e Lakatos (1991), a revisão bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros. E Gil (2008, p. 50) coaduna, apontando que a revisão bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e “há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como o pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

A partir dos objetivos traçados, fez-se premente refletir sobre o tipo de pesquisa mais adequado, as fontes de dados, as variáveis, a amostra, o instrumento e a forma de coleta de dados e o tratamento a eles dispensados.

A pesquisa foi desenvolvida através de questionários formais estruturados com perguntas objetivas, os dados foram coletados nas instituições de ensino, as quais compuseram parte do universo do assunto em questão. Posteriormente, foi executada a tabulação e análise dos dados para a efetiva elaboração do relatório final.

2.4 CONTEXTO

Constituem o contexto da investigação, as escolas da Região V que oferecem a EJA:

- Umef Alger Ribeiro, Cidade da Barra - 3244-6544
- Umef Gov. Christiano Dias Lopes, São Conrado - 3244-5326
- Umef Aylton de Almeida, Terra Vermelha - 3244-2162
- Umef Profº Darcy Ribeiro, Morada da Barra - 3244-8584
- Umef Profº Paulo Cesar Vinha, Terra Vermelha - 3244-6811

Os mapas a seguir demonstram a localização do Estado do Espírito Santo, do município de Vila Velha e da Região V.

Mapa 1: Mapa do Estado do Espírito Santo – Brasil



Fonte: Google Maps (2012).

Mapa 2: Mapa do Município de Vila Velha-ES/Brasil



Fonte: Google Imagens (2012).

Mapa 3: Mapa 2 da Região V do Município de Vila Velha-ES/Brasil



Fonte: Google Imagens (2012)

2.5 PARTICIPANTES

Os participantes foram escolhidos através da subdivisão das regiões do município. Buscou-se a região mais carente socialmente e onde foram encontradas mais escolas que ofereciam a modalidade EJA.

Universo:

Escolas: 21 escolas do município de Vila Velha-ES oferecem EJA.

Professores: 100 professores

Alunos: 1.500 alunos

Escolas: 5 escolas da Região V do município de Vila Velha-ES

Amostra: Intencional

Professores: 50 professores

Alunos: 200 alunos

Crítérios de inclusão

Definiu-se esses participantes, devido ao fato de fazerem parte do quadro de professores lotados na Região V, do município de Vila Velha.

Critérios de seleção

Serão definidos alguns critérios para seleção dos alunos, com o:

- 1 - Apenas alunos com idade superior a 15 anos;
- 2 - Apenas alunos que estudam na Região 5 do município de Vila Velha;
- 3 - Serão escolhidos alunos que estudam e trabalham simultaneamente.

2.6 INSTRUMENTOS

Para o processo de validação e confiabilidade, o primeiro passo foi identificar a origem dos dados divulgados, que são originários da Secretaria Municipal de Educação do município (SEM ED). Assim, cada porcentagem e indicador que for utilizada é fundamentada em dados fornecidos pela SEM ED.

Com relação à pesquisa e à análise documental, partiu-se da definição de Michel (2009, p. 65), que afirma ser a “[...] consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema”.

Segundo Lüdke e André (1986), entre as principais vantagens da análise documental, está o fato de os documentos se constituírem em uma fonte estável e rica, da qual se podem extrair fortes evidências, com um custo baixo e serem encontrados quando o acesso ao sujeito é impraticável e, principalmente, indicar problemas iniciais e/ou complementar às fontes obtidas por outras técnicas.

Com relação aos documentos solicitados junto à SEM ED, houve a possibilidade de se analisar como se dá o processo de ensino na EJA no município. São documentos que explicitam o que foi escrito como planejamento, formulação e elaboração das políticas públicas na Secretaria de Educação de Vila Velha e o que se propôs em relação à EJA. Os documentos também mostram o que de fato foi feito, olhando os diversos tipos de relatórios e diagnósticos das atividades realizadas pela Secretaria.

Ainda conforme Lüdke e André (1986), como modo de utilizar a análise documental, o pesquisador deve se cercar de documentos do tipo oficial e técnico-administrativo, legislações e outros, o que nos levou à Proposta Curricular da SEM ED, envolvendo informações de arquivos oficiais, a fim de possibilitar a validade necessária para o estudo.

Diante disso, elaborou-se um questionário provisório, o qual foi aplicado a 10 alunos e 5 professores a título de amostra, sendo uma pesquisa simbólica realizada com esta parcela da população que foi entrevistada no estudo. Essa parcela precisa ser representativa do público-

alvo da pesquisa e constar na divulgação dos dados. Para validar dados da amostra, caso a pesquisa amostral quantitativa apresentasse alguma distorção, seria possível refazer a tempo os questionários, evitando o comprometimento dos dados.

O questionário foi escolhido porque permite atingir um número maior de pessoas num intervalo menor de tempo, e através de entrevista informal.

A coleta de dados foi empreendida conforme os seguintes passos:

- Localização ou levantamento relacionado das escolas que oferecem a modalidade EJA;
- Levantamento relacionando número real de professores e alunos que atuam nesta modalidade de ensino;
- Aplicação de questionários.

Construção dos Questionários

Na construção do questionário devem ser informadas quais questões serão levantadas e, ainda, os pontos mais relevantes e imprescindíveis para compreensão da entrevista. Deve-se levantar perguntas que apontem uma caracterização e resposta ao problema levantado. Para Marconie Lakatos (1991), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. De acordo com Gil (2010), entende-se por questionário um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado, e, segundo Marconie Lakatos (1991, p. 203),

O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações. Deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido. É claro que este número não é fixo: varia de acordo com o tipo de pesquisa e dos informantes. Identificadas as questões, estas devem ser codificadas, a fim de facilitar, mais tarde, a tabulação. [...] O aspecto material e a estética também devem ser observados: tamanho, facilidade de manipulação, espaço suficiente para as respostas, a disposição dos itens, de forma a facilitar a computação dos dados.

Como se percebe, o momento é a oportunidade de o participante demonstrar suas experiências, um pouco mais sobre seu pensamento em relação ao tema EJA e a avaliação, e como ocorre esse processo nas escolas municipais de Vila Velha.

Estruturamos em 5 passos, o planejamento do questionário:

1º Passo: Localização das escolas, professores e alunos. Foram selecionados de forma

aleatória mediante acordo com os que aceitaram participar e responde ao questionário no interior das escolas.

2º Passo: Aplicação de questionários entre professores e alunos selecionados.

3º Passo: Estrutura de construção do questionário em blocos dos alunos:

Bloco 1 - Identificação

- a) Definição da idade dos entrevistados
- b) Indicação do sexo dos entrevistados

Bloco 2 - Escola

- c) Relação do ensino da escola comparada com a dos amigos
- d) Sentimento de estar matriculado na EJA depois de velho
- e) As aulas na EJA

Bloco 3 - Alunos

- f) Os alunos conseguem estudar direito
- g) Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda
- h) Os conteúdos abordados nas aulas da EJA estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos

Bloco 4 - Relação Professor/Aluno

- i) Em relação ao professor, utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades
- j) Em relação ao professor, demonstram domínio da matéria que ensinam

Bloco 5 - Avaliação

- k) Qual a forma de avaliação utilizada?
- l) Com o seu professor de EJA avalia?
- m) Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor(a) da EJA?
- n) Em sala de aula realizo as atividades avaliativas que o professor propõe?
- o) Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles realizam uma avaliação justa?

4º Passo: Estrutura do questionário em blocos dos professores:

Bloco 1 - Identificação

- a) Escolaridade

Bloco 2 - EJA

- b) Há quanto tempo atua na EJA?
- c) Qual o nível de satisfação em relação ao magistério na EJA?
- d) Concorda com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha?

Bloco 3 - Escola

- e) Você acha que as escolas de Vila Velha quanto ao Ensino na EJA, estão cumprindo com sua missão?
- f) Qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula na EJA?

Bloco 4 - Professor

- g) Você, enquanto professor, utiliza diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?

Bloco 5 - Avaliação

- h) A forma de avaliação utilizada
- i) Enquanto professor de EJA você avalia através de quais métodos?
- j) Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?
- k) Em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos?
- l) Em sala de aula os alunos realizam as atividades avaliativas propostas?
- m) Considera a avaliação realizada pelos docentes justa?

5º Passo: Tabulação e análise dos resultados.

É importante recordar que esta foi uma pesquisa estatística (quantitativa) baseada em dados coletados de um questionário aplicado aos profissionais de Educação de escolas do Ensino Fundamental do município de Vila Velha-ES, que fazem parte da seleção da amostra, que demonstrarão através do questionário suas observações referentes à educação trabalhada com os alunos da EJA. Esta estatística contribuirá através de seus resultados gráficos e tabelas para uma reflexão sobre como a avaliação da EJA influencia no processo de ensino aprendizagem e para quais novas alternativas aponta.

2.7 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após realização da pesquisa, foi procedida a análise e interpretação dos dados, que

foram distribuídos uniformemente e analisados conforme sequência do estudo, e, posteriormente, foi redigido o relatório final estruturado em capítulos.

Segundo Marconi e Lakatos (1991), na análise dos dados, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as questões levantadas na pesquisa, e estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.

Na primeira parte analisou-se os teóricos utilizados na pesquisa e elaborou-se um fichamento de todo o material coletado. Na segunda parte realizou-se a aplicação dos questionários e posteriormente a tabulação. A tabulação foi feita através da avaliação e percepção na frequência (fi) da fala dos entrevistados e também através da análise percentual (%) das respostas obtidas. Por fim, procedeu-se a interpretação e discussão dos resultados com a fala dos entrevistados e dos autores pesquisados.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

3.1 O MARCO LEGAL E CARACTERIZAÇÃO ESCOLAR DA EJA NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA

No primeiro dia de entrevista, o entrevistador compareceu à SEMED - Secretaria Municipal de Educação do município de Vila Velha, e procurou o setor responsável pela EJA no município para uma entrevista informal, perguntando se havia algum documento ou se no PPP das escolas tinha algum projeto voltado para a EJA. Apresentou-se a intenção de pesquisa junto às escolas que ministram a EJA no município e foi autorizada a visita às escolas.

No que diz respeito ao município de Vila Velha, a legislação regulamentadora da EJA é o Regimento Comum das Escolas Municipais de Vila Velha, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 2008, sendo que a grade curricular do ensino noturno é tratada como Ensino Fundamental Regular Semestral Noturno, conforme Lei nº. 3112/95 de 13/01/95, Resolução CME nº02/03 de 07/07/2003. Com relação aos conteúdos, estão assim distribuídos: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira e Artes. As atividades de Ed. Física são oferecidas através do Projeto Barra um Lugar ao Sol, no turno Matutino, de forma opcional (VILA VELHA, 2008). Tem como indicadores fixos:

nº. de dias letivos: 100;
 nº. de dias semanais: 05;
 nº de semanas letivas: 20;
 duração do recreio: 15 min;
 período aula: 50 minutos;
 Início das aulas: 18:20 h;
 Término das aulas: 22:00;
 horário de planejamento: 18:00h as 18:40 h.

As atividades de Educação Ambiental, Ensino Religioso, programas de saúde serão abordados nas diversas áreas do conhecimento, conforme previsto nos Temas Transversais, quais sejam: Ética, Sexualidade, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Educação Ambiental será integrada a Ciências e Programas de Saúde. Nos planos de Ensino de História e Geografia estarão incluídos os conteúdos relacionados com o objetivo de formação da cidadania e conhecimento da realidade brasileira. Essa grade foi homologada e

aprovada pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte da Prefeitura Municipal de Vila Velha (VILA VELHA, 2008).

As escolas de EJA do município de Vila Velha estão localizadas em bairros das 5 regiões, atendem jovens e adultos de bairro periféricos, pertencem à rede pública do município de Vila Velha-ES. As turmas são divididas por faixa etária, em salas individuais com a capacidade de 35 a 40 alunos por sala. As escolas oferecem um período único para a EJA, no noturno, do 1º ano ao 8º ano, no horário de 18h e 20 minutos às 22h. Existe ampla quantidade de livros didáticos de apoio, fornecidos pelo MEC.

Percebeu-se que, em nosso campo de pesquisa, na maioria das vezes, os pais dos jovens não participam do processo de ensino-aprendizagem junto com os alunos. Contudo, a instituição se esforça para atingir um número maior, mas ainda não conseguiu envolver a todos.

Os prédios da EJA normalmente possuem um pavimento amplo com pátio, uma biblioteca, sala de leitura, um ginásio, um laboratório de informática, uma sala de banda, um campo de futebol, duas salas multiuso, uma sala de vídeo, um auditório, uma quadra de areia, uma sala de dança, uma sala de educação física. Essa estrutura física atende ao número de alunos.

Pode-se perceber que os recursos materiais disponíveis na escola são em quantidade suficiente para o número de alunos por sala de aula, e se apresentam em muito bom estado. É importante destacar que esses materiais atendem aos objetivos da escola, mas poderiam ser utilizados com maior frequência, poderia também haver uma variedade maior de materiais pedagógicos como, livros diferentes, cartazes, mapas, jogos pedagógicos. Ainda assim, nas bibliotecas das escolas da EJA encontramos muitos exemplares de literatura e enciclopédia que apoiam as pesquisas educacionais. As escolas possuem auxiliares, que trabalham na biblioteca, organizando o espaço, orientando os alunos e em prestando os livros.

Quanto à alimentação, as escolas possuem um cardápio elaborado por nutricionista da PMVV – Prefeitura Municipal de Vila Velha. Os alunos estão recebendo um cardápio variado, com refeições como, por exemplo: pão com recheio, feijão, arroz com carne, sopa, polenta com carne moída, biscoitos doces e salgados, sucos naturais, café com leite ou achocolatado etc.

Com relação aos documentos pesquisados, encontramos nas instituições o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo que participam de sua construção e organização, pedagogos, professores, coordenadores, diretora, alguns membros da comunidade e funcionários. Têm como objetivos a vinculação às características socioculturais da

comunidade na qual as instituições estão inseridas e o atendimento às necessidades e expectativas da população atendida.

Quanto aos objetivos específicos presentes nos PPP's das escolas de EJA, destacam-se: promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola; desenvolver os princípios de convivência democrática na escola; articular e envolver a ação da comunidade educativa envolvida no processo ensino-aprendizagem através de projetos multidisciplinares; avaliar o desempenho da instituição de forma contínua; zelar com o patrimônio histórico e cultural da escola; estimular o aprendizado, despertando interesse pelo conhecimento como forma de transformação pessoal, levando o aluno a elevar sua auto-estima, opondo-se a qualquer forma de injustiça e exclusão.

As escolas contam com a elaboração de propostas curriculares significativas para a comunidade local, como o Projeto Espírito Santo – Nossa Terra, que tem como objetivo despertar nos educandos o interesse pelo estado, valorizando aspectos culturais, geográficos e artísticos de alguns municípios. Além disso, visa a proporcionar a interdisciplinaridade. Conta-se também com o Projeto Tempo de União, que procura estimular a solidariedade no ambiente educativo como um desafio a ser assumido por todos que querem uma sociedade justa e fraterna. Oferece um momento de reflexão sobre temas como: ética, diferenças sociais, violência, proporcionando, através de atividades dirigidas, um momento diário de reflexão e partilha.

Em uma das escolas, o PPP demonstra alguns projetos importantes desenvolvidos por alunos da EJA:

O projeto “A caminho da Copa”, Brasil 2014, intenta vivenciar e conhecer uma Nação que ainda não superou o trauma do apartheid, que tem problemas de transportes públicos e índices sociais preocupantes. O projeto pretende ainda resgatar a importância do negro na formação da cultura Brasileira. O Projeto “Italiano” possibilita mostrar que ter contato com uma nova língua é uma oportunidade de crescimento como cidadão e proporciona um momento de motivar o aluno a aprender novas línguas. Possui outros Projetos tais como: “Projeto Bucal, Banda Marcial, Música, Sala de Dança”, “Despertando Novos Tempos”, “Em Busca do Letramento”, “Carga Horária Ampliada”, etc. Projeto, Project, Projectore: “Lançar para adiante” (PPP, 2013).

Por meio do Projeto Político Pedagógico se pretende alimentar simultaneamente todas as dimensões do processo ensino-aprendizagem, reafirmando sonhos e utopias, mas também, e em função dos alunos, consolidando um instrumental pedagógico que auxilia no cultivo cotidiano da prática educacional. Mais que um conjunto de documentos, o PPP reflete um processo, uma caminhada, ganha importância, na medida em que registra uma construção

conjunta e só se efetiva nas ações dos educadores e educandos, fundamentalmente, os atores capazes de dar vida e concretude àquilo que nos documentos é virtualidade. O PPP da escola deverá ser retomado a todo momento, como um referencial para as ações e replanejamentos.

Com relação ao currículo, as instituições de Vila Velha que adotam a EJA organizam-se seguindo o padrão estipulado pela Secretaria de Educação do município de Vila Velha. Os professores se reúnem e planejam suas aulas, sem seguir uma tendência específica. Tais planejamentos ocorrem duas vezes por semana e têm duração de 50 minutos. Nesse período, os alunos ficam sozinhos, fazendo alguma atividade. Não há participação de pais ou alunos na seleção e desenvolvimento do currículo.

O processo de avaliação do semestre se dá com o uso de questionários respondidos pelo professor, além de seus relatórios de observação. Estes relatórios são passados para os pais ou para os próprios alunos, em encontros individuais com as professoras, que ocorre semestralmente.

A autonomia escolar se dá a partir do trabalho em conjunto de pedagogos e professores. Quanto ao grau de autonomia na gestão financeira, alega-se que o gestor trabalha junto com o conselho fiscal, aplicando as verbas de acordo com a necessidade da instituição. A forma de provimento do cargo de direção se dá por indicação do prefeito. As escolas possuem um caixa escolar composto pelo presidente (diretor da escola); secretária (professora); tesoureira (professora) e o conselho fiscal: dois pais, três professoras e uma servidora. O conselho de escola é composto pelo diretor e por 9 (dez) conselheiros eleitos pelo voto da comunidade escolar, sendo um representante da comunidade, dois representantes do magistério, dois representantes dos servidores, dois representantes dos pais e dois representantes de alunos. As reuniões acontecem mensalmente para as deliberações necessárias para a gestão e organização da escola, isso para turno matutino e vespertino, o que pode indicar que os interesses da EJA, noturno, não são colocados em discussão. Na avaliação institucional e docente, na realização do plano de ação para o ano seguinte são avaliadas as ações ocorridas no ano, observando quais mudanças são necessárias.

Por fim, sobre o planejamento participativo, as escolas realizam quando buscam reunir todo o grupo de professores, auxiliares, pedagogos e direção para planejar ações coletivas. As escolas possuem ainda uma pedagoga, uma diretora, três secretárias, uma servente, duas merendeiras e um segurança.

No município de Vila Velha, 21 escolas oferecem a EJA. Os resultados que se apresentam a seguir referem-se à pesquisa realizada na Região V do município de Vila Velha -

ES, Brasil, que oferecem a EJA. Em se tratando da pesquisa realizada junto às instituições de ensino foram entrevistados 200 alunos e 50 professores que atuam nas escolas da Região V.

Do universo de funcionários, cabe ressaltar que os professores são, em sua grande maioria, concursados com nível superior. Esse grupo de professores participa de formação continuada. Os encontros para esses cursos de educação continuada acontecem uma vez por mês, com os grupos de estudos.

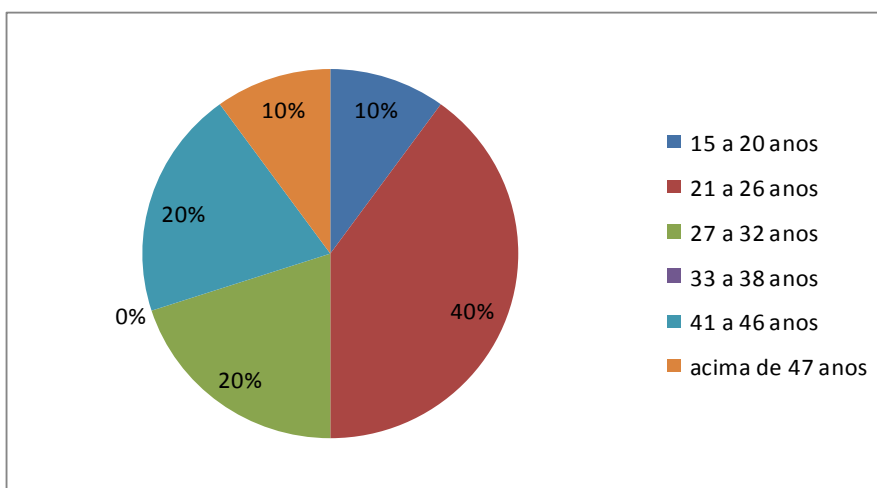
A sala de aula da EJA em todas as escolas conta ainda com alunos portadores de necessidades especiais. A professora orienta os alunos na hora das atividades na lousa tendo como objeto norteador a cor dos livros, para cada série, um livro de cor diferente. Através da cor dos livros, os alunos sabem quais são as suas atividades.

Diante do exposto, fica claro que apesar da EJA estar baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394.96, no Parecer CNE/CEB N°11/2000, na Resolução CNE/CEB N°01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais (BRASIL, 2014), o que encontramos em nossa pesquisa foi uma modalidade de educação precarizada e muito distante de atender ao que está estabelecido nos documentos oficiais legislativos.

3.2 VISÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A entrevista realizada junto aos alunos da EJA permitiu constatar questões importantes que norteiam a compreensão de uma avaliação mais detalhada a respeito da modalidade de ensino. A seguir apresentam-se os resultados e posteriormente os comentários.

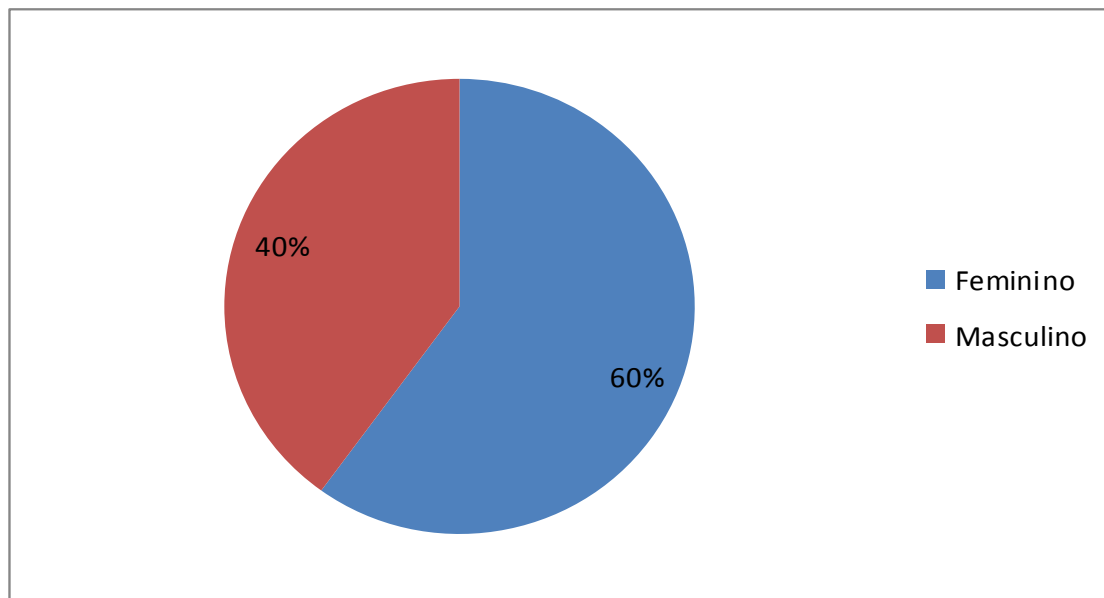
Gráfico 1: Idade dos alunos



Fonte: Próprio Autor. 2018.

A figura 1 mostrou que a maioria dos jovens e adultos, 40% dos entrevistados, tem idade entre 21 a 26 anos. Apenas 10% tem idade acima de 47 anos ou de 15 a 20 anos.

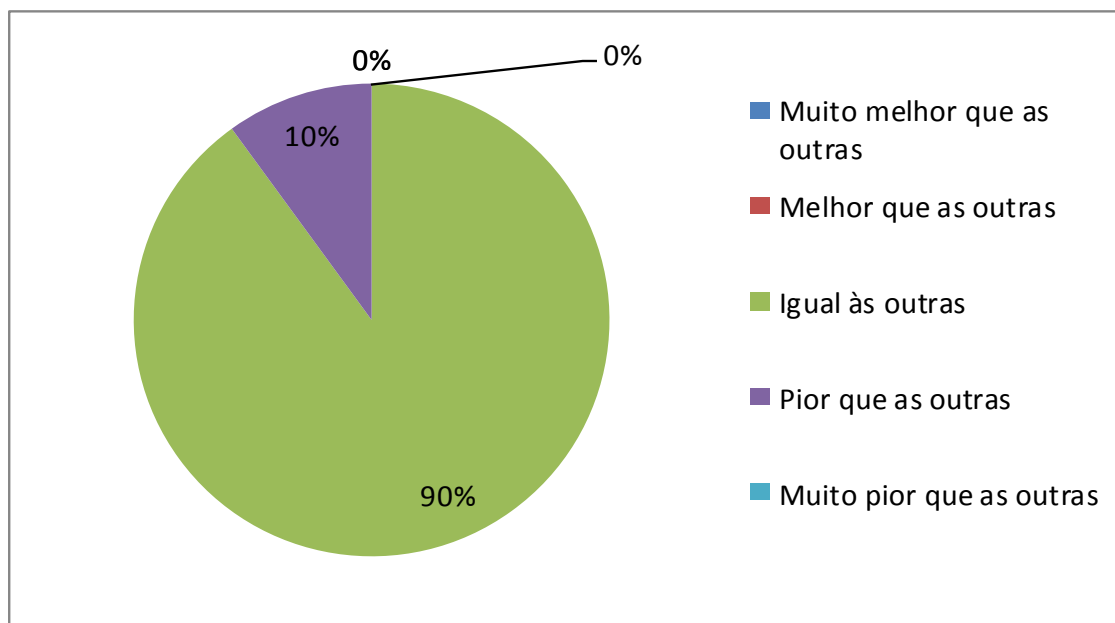
Gráfico 2: Gênero dos alunos



Fonte: Próprio Autor, 2018.

Quanto ao sexo, 60% são mulheres e 40% homens.

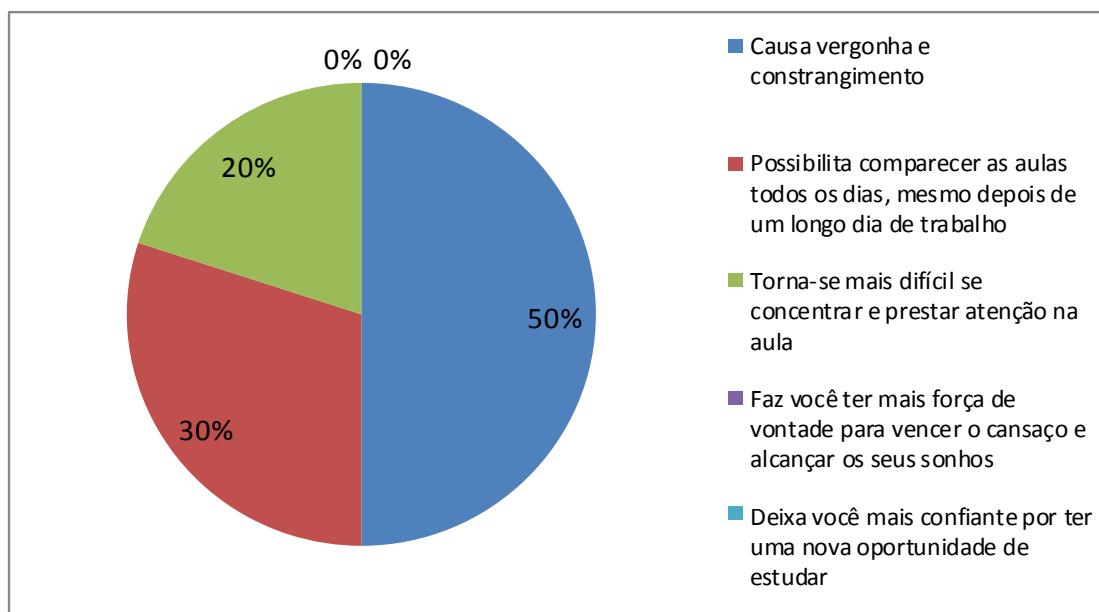
Gráfico 3: Em relação ao ensino, sua escola comparada com a de seus amigos é:



Fonte: Próprio Autor, 2018.

Em relação ao ensino, a escola comparada com a de seus amigos, para 90% é igual às outras escolas; e para 10% pior que outras.

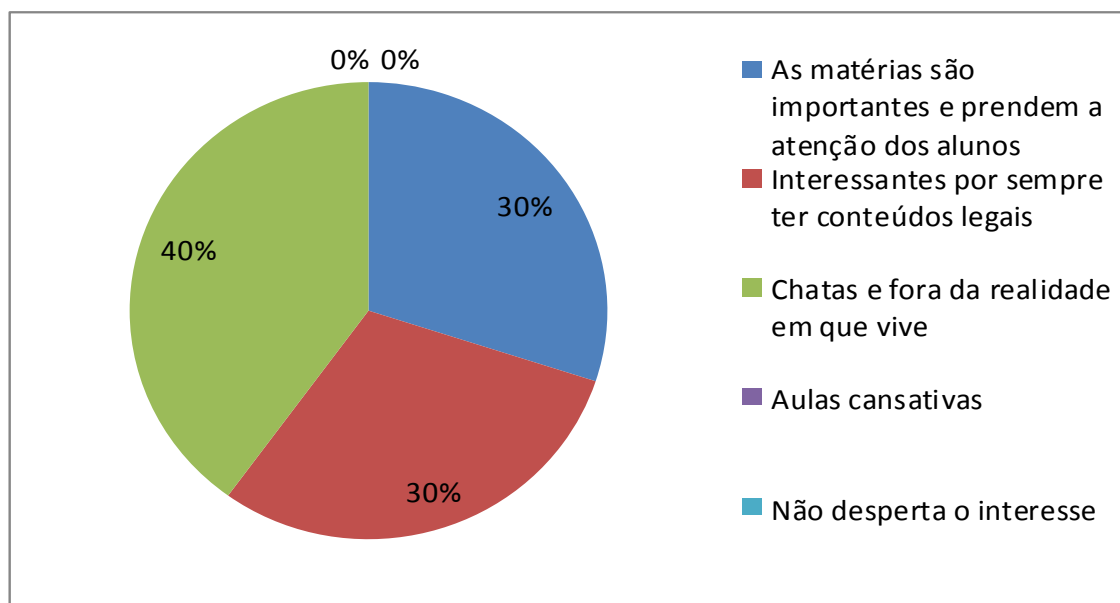
Gráfico 4: Estar matriculado na EJA por ter voltado aos estudos mais velho:



Fonte: Próprio Autor, 2018.

Estar matriculado na EJA por ter voltado aos estudos mais velho, para 50% dos entrevistados os deixa mais confiantes por ter tido uma nova oportunidade de estudar; a minoria, por sua vez, 20%, alega que com a idade avançada torna-se mais difícil estudar.

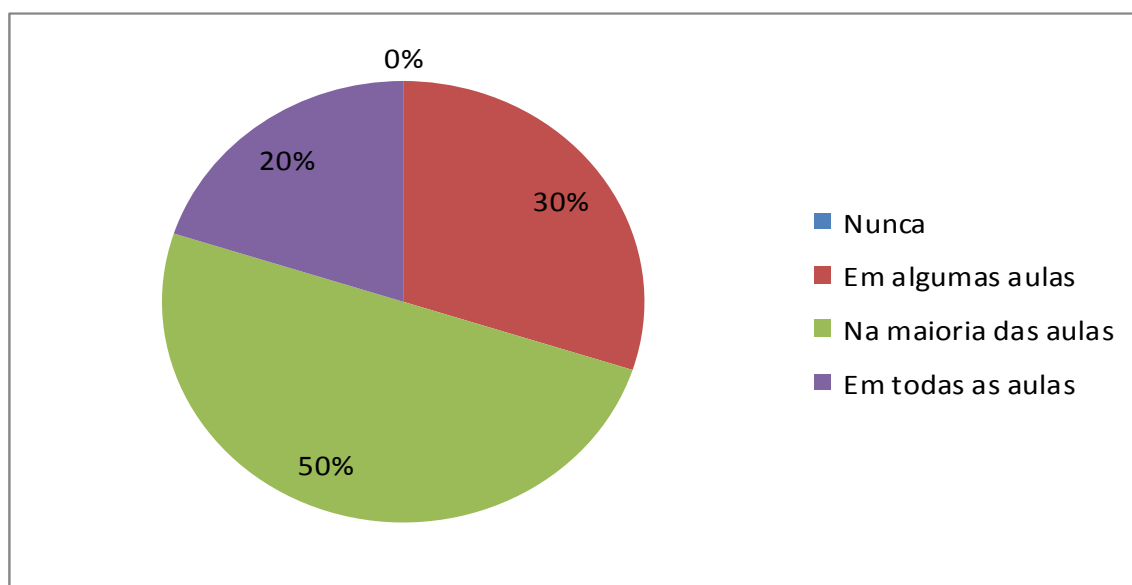
Gráfico 5: Como são as aulas na EJA?



Fonte: Próprio Autor, 2018.

Para 40% dos entrevistados as aulas de EJA são chatas e fora da realidade em que vivem.

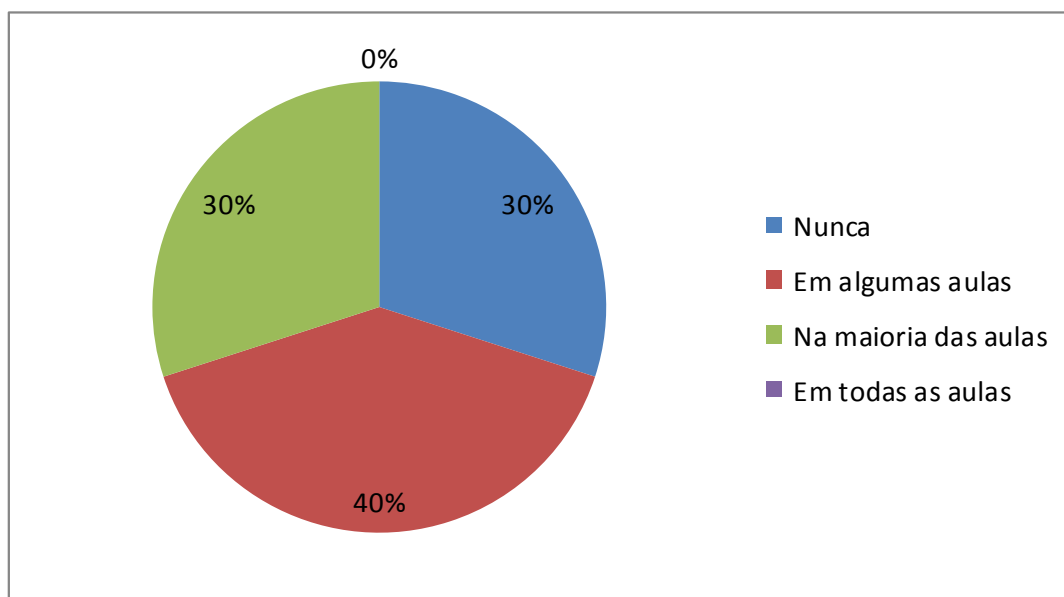
Gráfico 6: Os alunos conseguem estudar direito?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

50% dos entrevistados alegam que os alunos conseguem estudar direito na maioria das aulas, enquanto 30% alegam que em algumas aulas; e 20% conseguem estudar em todas as aulas. Nenhum estudante afirmou que não conseguia estudar nunca, o que mostra que de alguma forma a EJA os auxilia, mesmo com as dificuldades e fragilidades do sistema.

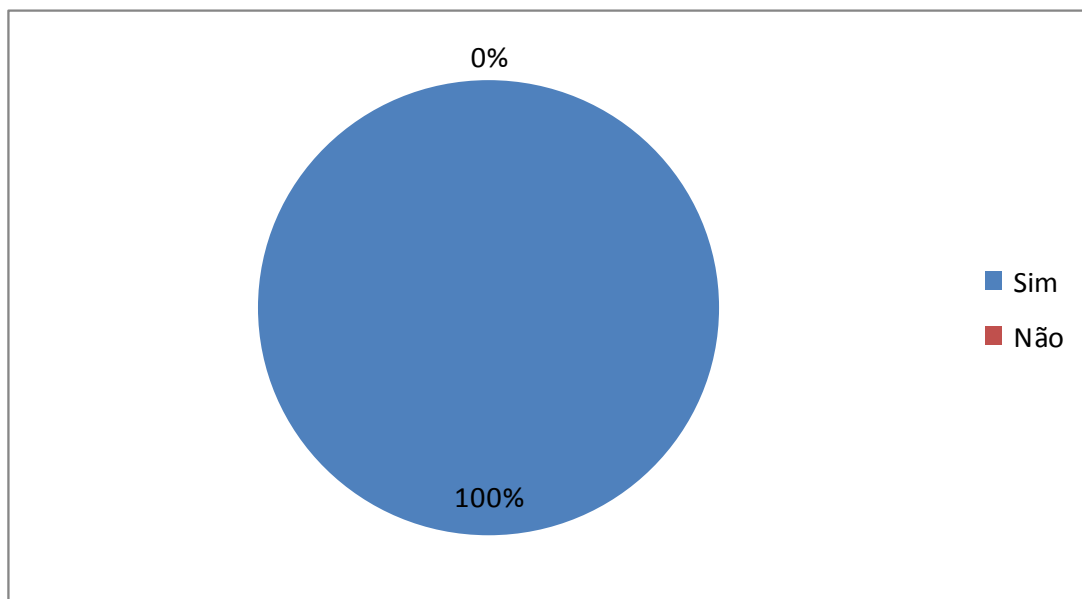
Gráfico 7: Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Em algumas aulas, 40% dos entrevistados procuram o professor quando precisam. Parece que os estudantes não apresentam dificuldades de aproximação com o professor.

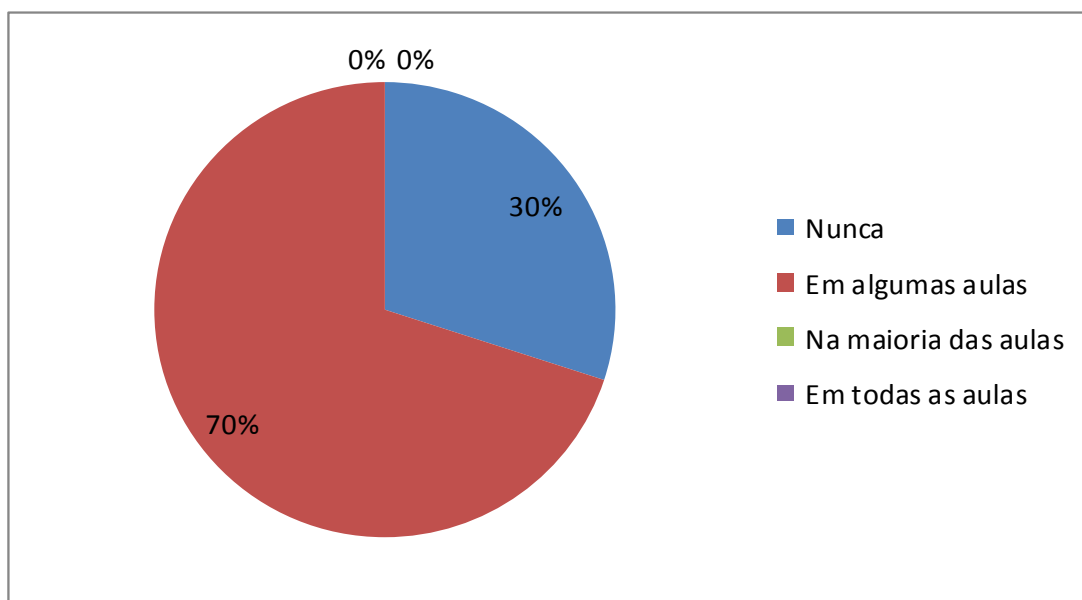
Gráfico 8: Os conteúdos abordados nas aulas da EJA estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Percebe-se que 100% dos conteúdos abordados nas aulas da EJA estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos, ao menos segundo a perspectiva dos estudantes.

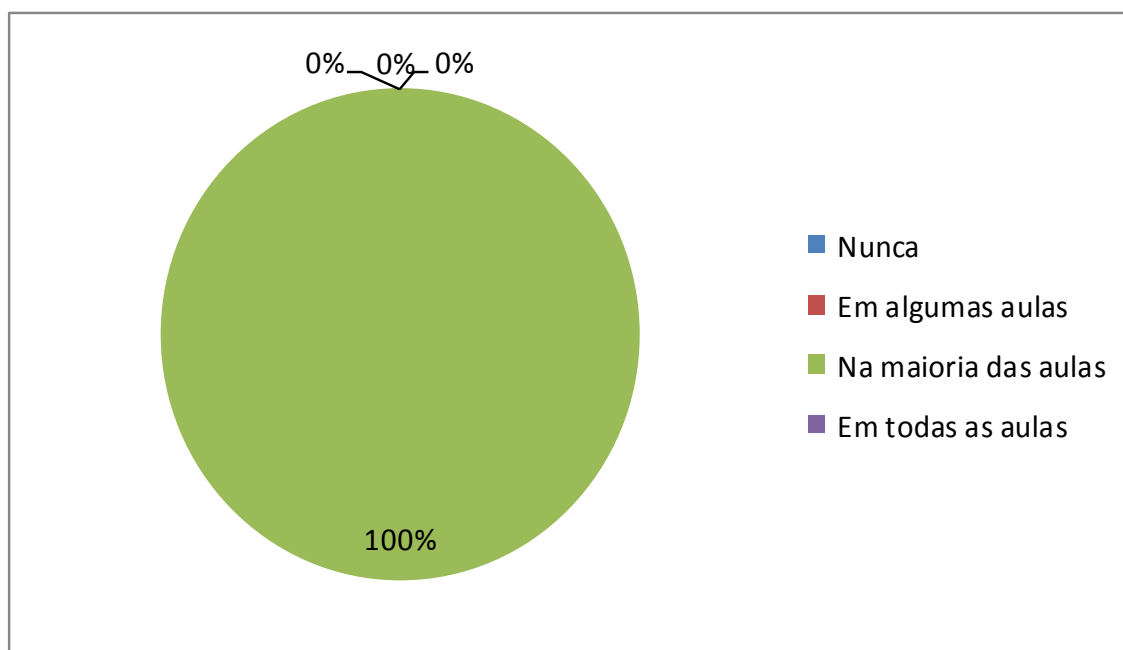
Gráfico 9: Em relação ao professor, utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Em relação ao professor, 70% dos alunos entrevistados alegaram que os professores utilizam diferentes estratégias para auxiliá-los com relação às dificuldades que apresentam no decorrer da aprendizagem.

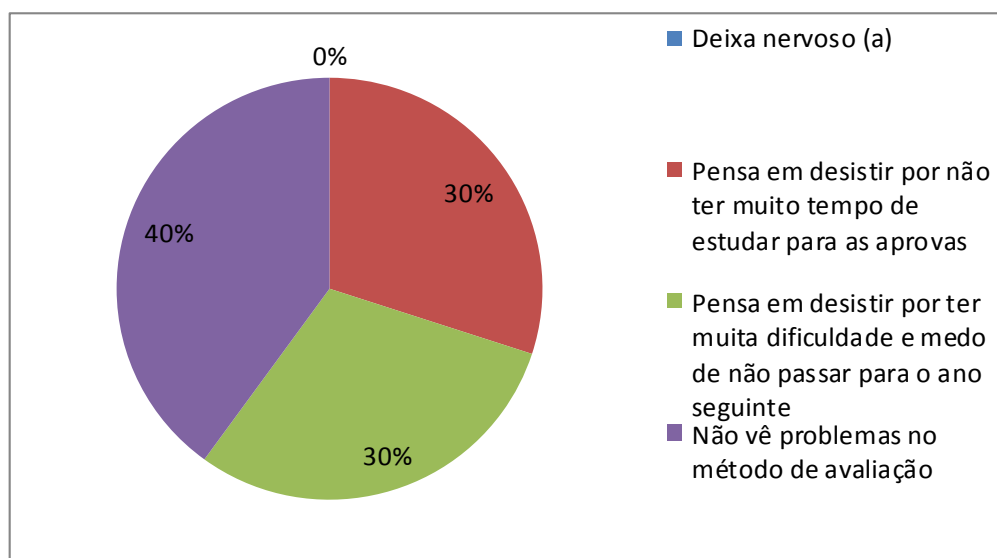
Gráfico 10: Em relação ao professor, demonstram domínio da matéria que ensinam?



Fonte: Próprio Autor, 2018.

De acordo com 100% dos alunos entrevistados, os professores demonstram domínio da matéria que ensinam.

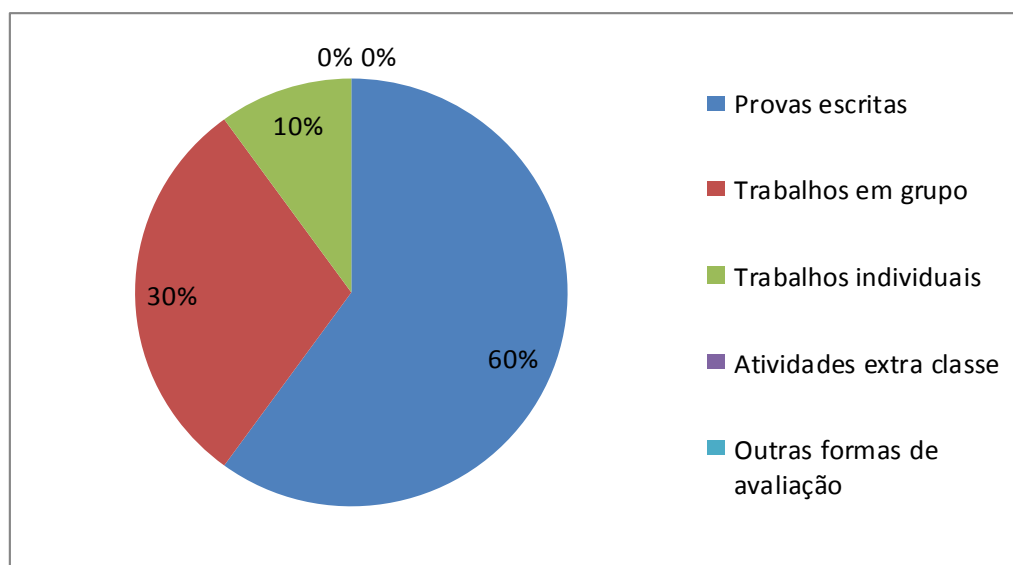
Gráfico 11: A forma de avaliação utilizada:



Fonte: Próprio Autor, 2018.

40% afirmaram que não há problemas no método de avaliação. Entretanto, 60% pensam em desistir do curso, quer pela falta de tempo para os estudos, quer por medo de não avançar.

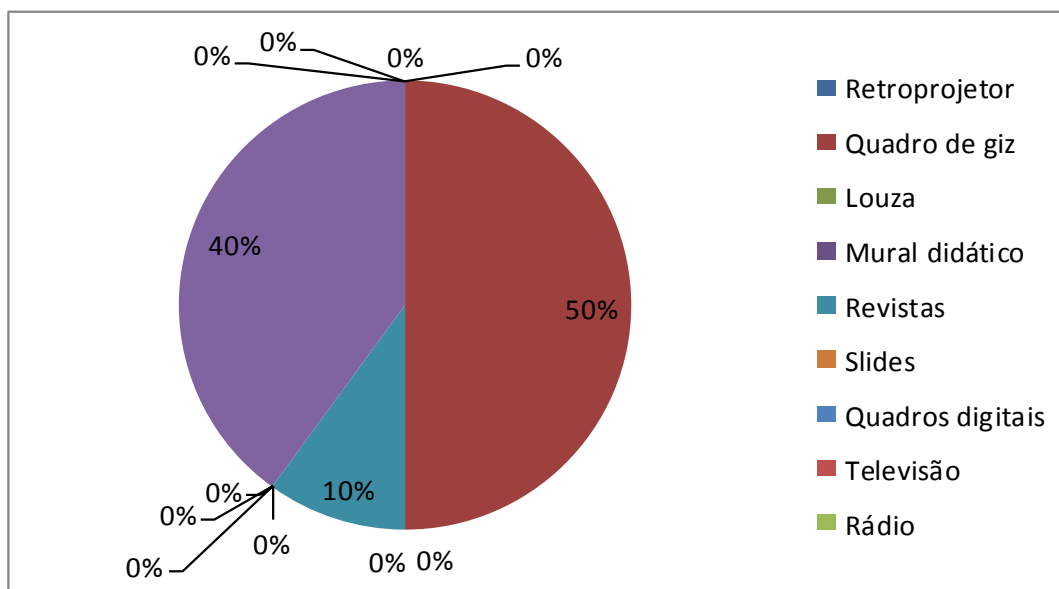
Gráfico 12: O seu professor de EJA avalia através de:



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Os alunos afirmaram que o professor de EJA avalia através de: 60% , provas escritas; 30% , trabalhos em grupo; e 10% , trabalhos individuais. Esses dados demonstram a predominância de métodos tradicionais de avaliação.

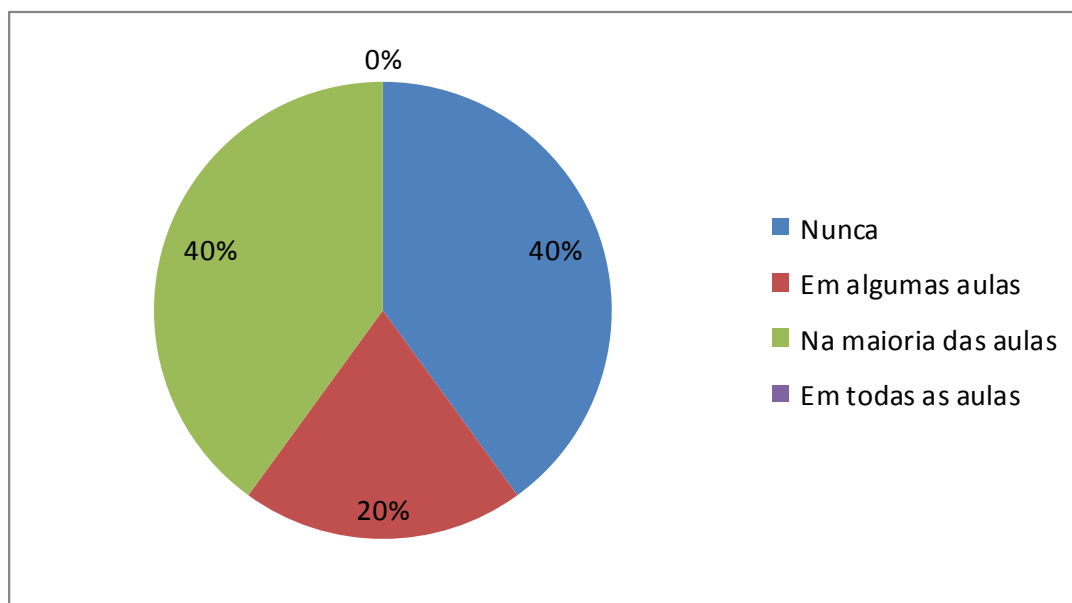
Gráfico 13: Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA ?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Quando questionados quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA, afirmaram que: 50% , quadro de giz; 40% , mural didático; e 10% , revistas.

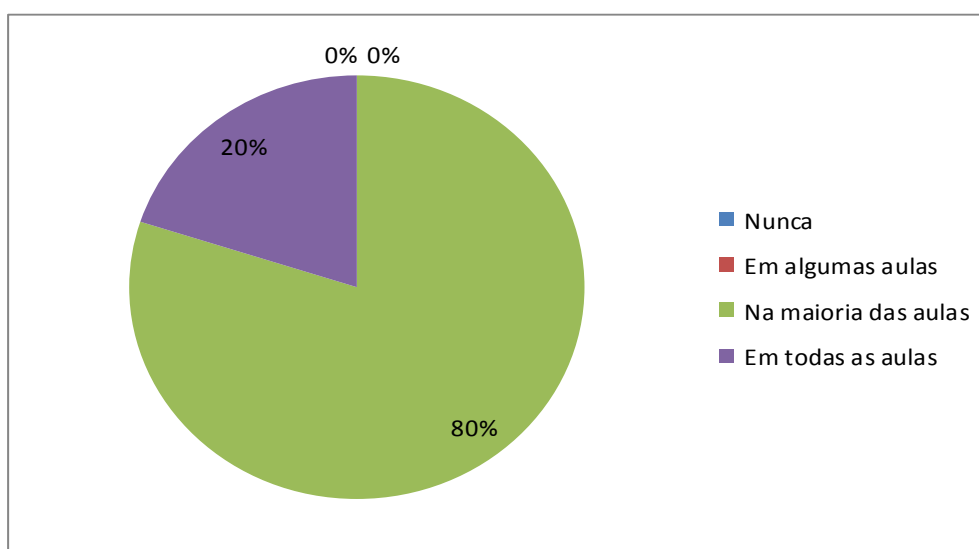
Gráfico 14: Em sala de aula realizo as atividades avaliativas que o professor propõe?



Fonte: Próprio Autor, 2018.

Perguntou-se aos alunos se em sala de aula, ele realiza as atividades avaliativas que o professor propõe. 40% afirmaram que na maioria das aulas; e em quase todas as aulas; 20%, em algumas aulas.

Gráfico 15: Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles realizam uma avaliação justa?



Fonte: Próprio Autor, 2018.

Considerando a maioria de seus professores, questionou-se aos alunos se percebem que os professores realizam uma avaliação justa. 80% declararam que sim, isso ocorre na

maioria das aulas.

Os alunos frequentam a biblioteca no horário de aula com atividades planejadas pelos professores, que buscam despertar o prazer pela leitura, atingir o letramento e adquirir novos conhecimentos. Podem frequentar a biblioteca em outros horários também, conforme sua preferência.

A seguir serão apresentadas as falas das entrevistas realizadas junto a alguns alunos, no intuito de demonstrar o seu posicionamento diante da EJA.

Ao se questionar o que gostaria de aprender, mas que a escola não ensina, obteve-se as seguintes respostas:

ALUNO 1: olha... porque meu problema é escrever ler, eu leio bem, mas fico com medo de escreve errado, tem gente que gosta de ler jornal, revista, eu no caso, minha dificuldade é por isso, fiz a 5ª série já tinha 17 anos.

ALUNO 2: difícil responder, que a escola ensina tudo, menos profissão em si, mão de obra não ensina.

Diante destas falas, Ribeiro (1994, p. 54) afirma que:

A oportunidade que cada indivíduo, jovem ou adulto, tem de figurar numa das faixas de distribuição educacional lhe está designada por sua posição na sociedade, ou seja, objetivamente falando, por seus determinantes materiais e culturais. Por conseguinte, para que cada vez maior número de indivíduos encontre oportunidade de se educar é preciso que o contexto social se desenvolva, pois o atual estado só oferece, obviamente, o conjunto de oportunidades presente.

O que se observa diante do cenário educacional vigente, é que muitos dos profissionais de educação vivenciam certo comodismo em relação à profissão. Isso faz com que sua atuação profissional seja apagada e, às vezes, negligenciada, perdendo muitos dos seus direitos e sendo um profissional desvalorizado no meio da sociedade.

Ademais, especialmente a fala do segundo aluno traz à tona a realidade dura da EJA. As pessoas buscam qualificação profissional. Sua necessidade primeira é obter o sustento para si e suas famílias, isso é, um objetivo importante, sem dúvida, mas atesta a realidade brasileira, na qual os indivíduos são obrigados a procurar a escola quando adultos para poder sobreviver economicamente e, com isso, os objetivos maiores do ensino, a busca pelo conhecimento, fica relegada a um plano secundário.

Sobre o aspecto qualitativo, Luckesi (1995) considera que os professores, muito provavelmente, durante seu planejamento, desconsideram o objetivo do processo de aprendizagem. Como desconsideram esse fator, dificilmente saberão como e o quê avaliar.

Segundo Paiva e Oliveira (2009, p. 77),

[...] A esses sujeitos, independentemente da consideração das deficiências e dificuldades de aprendizagem, por longo tempo, e ainda hoje, não obstante os avanços no campo da EJA, empiricamente, temos nos defrontado no âmbito de vários sistemas, quando não com o descaso, com uma oferta de educação que desconsidera as potencialidades dos sujeitos, fomentando uma cidadania pela metade, o fracasso e exclusão escolar. Uma educação em que, resguardadas as dimensões da afetividade e subjetividade envolvidas no processo de alfabetização, os próprios sujeitos parecem que naturalizam e se dão por satisfeitos com o aprender a escrita do seu nome e com o acesso a rudimentos da leitura e da escrita.

Outro questionamento realizado foi qual a maior dificuldade encontrada em sala de aula? Verificou-se que:

ALUNO 17: é porque tipo assim... muito barulho, muita gente conversando aí fico nervosa e tem dia que não consigo fazer nada.

ALUNO 32: de conhecer as letras, o N o H da na frente primeiro, e o X o K fica sem saber com é que ler.

Nesse ponto, segundo cita Andrade (1999):

Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola da EJA estão os jovens reais, os jovens ao qual o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação (ANDRADE, 1999, p. 36).

Quando foi questionado acerca dos pensamentos em torno de desistência dos estudos, muitos alunos afirmam que não pensaram em desistir, mas sentem-se cansados pelas responsabilidades diárias.

ALUNO 16: é não sei muita coisa, a gente tem que trabalhar, mas hoje em dia vejo que faz muita falta, trabalhar e estudar não é brincado não.

ALUNO 26: sim muitas. Mais aí pensei: não vou parar, deu uma loucura depois continuei.

Frente às necessidades do dia-a-dia as pessoas se questionam, refletem, se vale mesmo à pena prosseguir com os estudos após um longo dia de trabalho, tendo responsabilidades e afazeres em seus lares. Nesse contexto, caso a educação recebida na escola não faça sentido, não cativa, não prenda a atenção do educando, ele poderá concluir que não existe, de fato, nada de útil naquele lugar, e simplesmente debandar. Eis mais uma razão para que os docentes sejam criativos, prestem atenção nas experiências dos alunos e criem metodologias capazes de atraí-los.

O processo de exclusão na avaliação ocorre quando a escola, na sua prática pedagógica, afasta os alunos da cultura e do conhecimento escolar, pela indução da evasão,

abandono escolar por meio da reprovação (FREITAS, 2003). Nesse sentido, torna-se imprescindível a interação do educador e dos educandos na reelaboração da dimensão avaliativa no contexto da sala de aula. Observa-se que o professor deve ser o elo que não permitirá o aluno desistir. Ao agir de tal forma, permitirá que esse sujeito cresça e seja um ser reflexivo, político e social. O Professor precisa saber que muitas vezes tais obstáculos em não saber construir, desenvolver o conhecimento, estão vinculados às suas relações, condições socioeconômicas e com o seu contexto histórico. Jamais o aluno deverá ser ignorado, excluído por não dominar a linguagem do mundo letrado.

Segundo Sant'Anna (1995), existem docentes que, em suas visões e opiniões, eles sabem e somente eles, pensam que o aluno é imbecil, e sua presença só serve para garantir o miserável salário do detentor do poder. Essa visão precisa ser abandonada nas escolas, para que haja maior qualidade na educação e maiores índices de permanência.

Outro questionamento foi: os conteúdos utilizados em sala de aula estão de acordo com a faixa etária?

ALUNO 109: não. Ela tá dando aula pra 1ª e 4ª série aí fica tudo misturado, tem que dá atenção pra todos e não tem como ela dá atenção pra todos.

Diante destas respostas dos alunos, devemos pensar no que Hoffmann (1993, p. 52) menciona:

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento.

O professor pode imaginar que o aluno da EJA, por ser uma pessoa de origem humilde, desprovida de conhecimentos acadêmicos aprofundados, não será capaz de perceber falhas em sua metodologia, ou mesmo atitudes de desleixo, o que está muito longe da realidade.

Dessa forma o professor tem um papel importantíssimo no avanço construtivo do aluno, ele é o mediador, por estar em contato direto com o aluno. Ao mediar conhecimentos, saberá identificar onde existem necessidades para se trabalhar. Ao identificar esses aspectos, revestir-se-á de humildade, simplicidade de atitudes, e será necessário enxergar o outro como um ser pensante, capaz, passará a construir com ele conhecimentos sistematizados, criando condições de aprendizagem que permitam que esse sujeito possa evoluir na construção do conhecimento.

O que se percebe através deste estudo é que a avaliação da aprendizagem escolar na EJA, em geral, no contexto brasileiro, tem sido utilizada como o elemento de auxílio no processo ensino aprendizagem, porém, ainda apresenta um caráter excludente na medida em que as escolas aplicam métodos tradicionais e classificatórios, o que não auxilia o avanço e o crescimento dos educandos.

Ao se perguntar aos alunos se já sofreram algum tipo de discriminação na escola, 100% dos entrevistados afirmaram que não, nunca sofreram.

ALUNO 178: não.

ALUNO 126: não.

ALUNO 84: não.

Quando se questionou se consideram que sua relação com os seus professores era ótima, boa ou ruim, os alunos entrevistados afirmaram que:

ALUNO 65: ótima demais.

ALUNO 59: sim.

Por fim, ao se perguntar aos alunos se conseguem aprender os exercícios aplicados em sala de aula por seus professores, afirmaram que:

ALUNO 22: sim.

Segundo diz Laffin (2011) refletir sobre a avaliação e o processo de escolarização dos alunos da EJA, faz necessário voltar à história de vida desses sujeitos, rever o que foi desenvolvido por eles ao longo de suas trajetórias e perceber a exclusão de que esses sujeitos foram vítimas. São pessoas que fazem parte da sociedade, que estão inseridos no mercado de trabalho, e que agora querem retornar aos estudos para melhorar sua vida. Trata-se de sujeitos de contextos urbanos e rurais, dotados de direitos. Segundo Hoffmann (2001, p. 72):

[...] a ação avaliativa deve partir do fazer do aluno, essa ação intenciona principalmente, a compreensão dos fenômenos e dos objetos. Cabe observar se o professor está atento a provocação necessária ao processo de compreender. Mais especificamente, uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo.

Na realidade das escolas da EJA, o exame e a avaliação são “atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos com o se fossem equivalentes” (LUCKESI, 2011, p. 148).

Portanto, o que se percebe no ensino da EJA é que os professores devem procurar investigar a falta de sucesso dos alunos, procurar fazer com que eles se estimulem.

3.3 VISÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao abordar os professores e sua visão de avaliação na EJA é imprescindível primeiramente evidenciar a utilidade de compreender todo o processo de alfabetização de adultos para, então, se ater à questão da avaliação. Assim, foi empreendida uma contextualização junto aos professores sobre esse universo do adulto e a questão da aprendizagem, posteriormente se ateu à questão da avaliação propriamente dita.

Segundo Vasconcellos (1998, p. 20), para que a avaliação seja um instrumento de ajuda, deve ser reenforcada desde sua raiz. “Muitas vezes, tenta-se inovar, mas não se supera o núcleo do problema, considera-se que se mudou totalmente só porque agora aplica-se vários instrumentos de avaliação; no entanto, se eles não forem utilizados para captar as necessidades dos alunos e superá-las, continuar-se-á orbitando o “mundo da nota”, da lógica classificatória”.

Uma avaliação ancorada em pressupostos emancipatórios induz a escola à urgência do desenvolvimento da consciência crítica, por meio da necessária relação entre educador e educando, de modo a favorecer o diálogo permanente, livre de autoritarismo e do abuso de poder, tão comuns nos momentos de avaliação (FREIRE, 1986). Em se tratando da EJA, Luckesi (2011) afirma que para a efetivação de uma avaliação emancipatória é necessário que as intervenções pedagógicas sejam organizadas a partir dos desafios que o processo avaliativo estabelece e a partir do sujeito da aprendizagem. Nesse enfoque, as práticas classificatórias perdem o sentido, já que a avaliação propõe qualificar os processos de conhecimento, garantindo que os educandos e educadores avaliem tanto as suas práticas pedagógicas como o seu processo de aprendizagem.

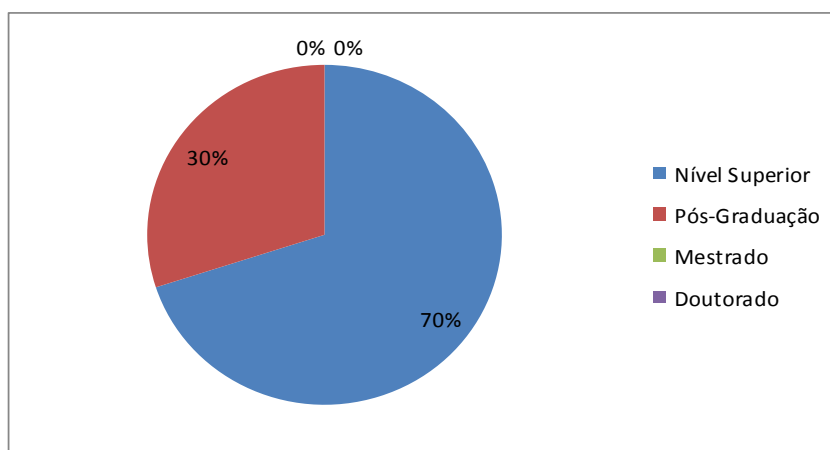
De acordo com Saul (2000, p. 65), “a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”, desse modo, as pessoas envolvidas nesse processo adquirem autonomia para ‘escrever a sua própria história’. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem na EJA se caracteriza “por

métodos dialógicos e participantes, [...] uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo” (SAUL, 2000, p. 67), mas ela poderia ser vista como uma avaliação em ancipatória?

Ao docente da EJA cabe o norteamento de práticas avaliativas compartilhadas que oportunizem aos jovens e adultos participando seu planejamento. “Nesta direção, a avaliação permite dar vez e voz ao pluralismo social que estes alunos expressam” (PACHER, 2011, p. 33).

A pesquisa realizada junto aos professores da EJA permitiu constatar questões fundamentais para análise da modalidade EJA e emitir um parecer sobre a eficácia do ensino e os meios de avaliação. A seguir apresentam-se os resultados e posteriormente os comentários.

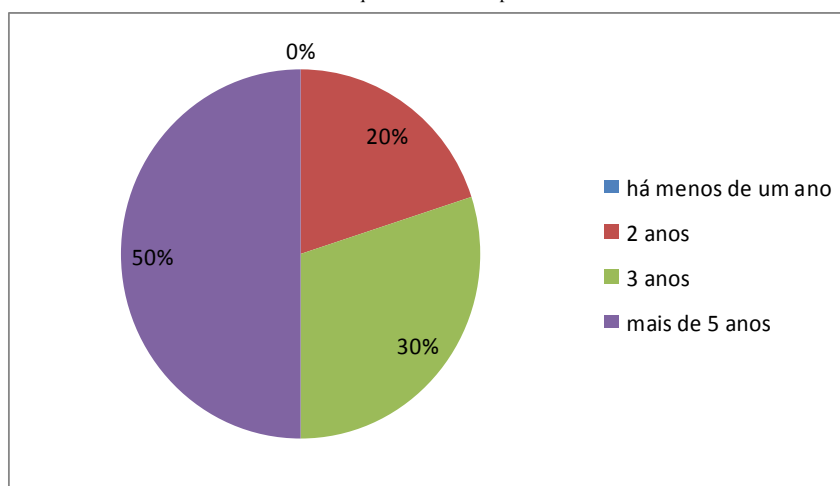
Gráfico 16: Escolaridade



Fonte: Próprio Autor. 2018.

O gráfico 16 mostrou que 70% dos professores entrevistados possuem graduação; e ainda ficou evidenciado que 30% possuem pós-graduação a nível de especialização.

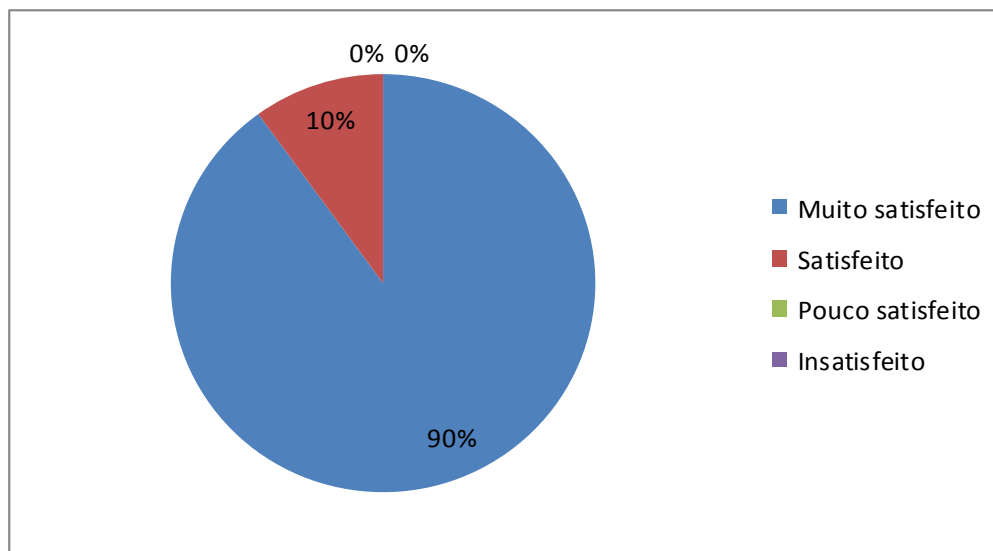
Gráfico 17: Há quanto tempo atua na EJA?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

O gráfico 17 aponta que 50% atua na EJA há mais de 5 anos; 30% há 3 anos e 20% há 2 anos.

Gráfico 18: Qual o nível de satisfação em relação ao magistério na EJA?

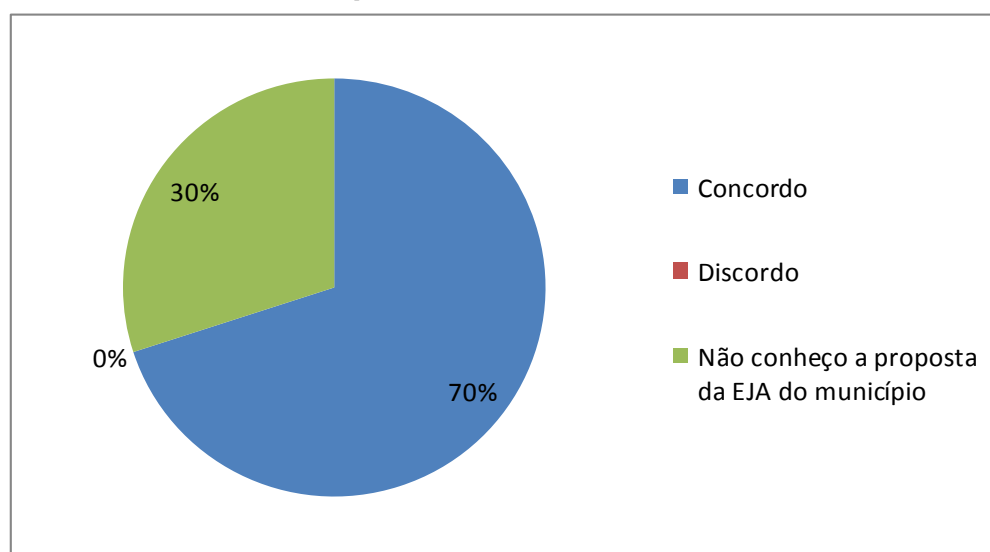


Fonte: Próprio Autor, 2018.

A pesquisa com os professores foi realizada no interior das escolas. Foram ocultados seus nomes para preservar sua privacidade. Mesmo sendo uma pesquisa quantitativa, achou-se necessário trazer alguns dados qualitativos para um melhor desvelamento do fenômeno.

Através dessa investigação, buscou-se conhecer a realidade de vida dos educadores e educandos. Os participantes foram os professores que ministram aulas das disciplinas de Informática, Arte, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

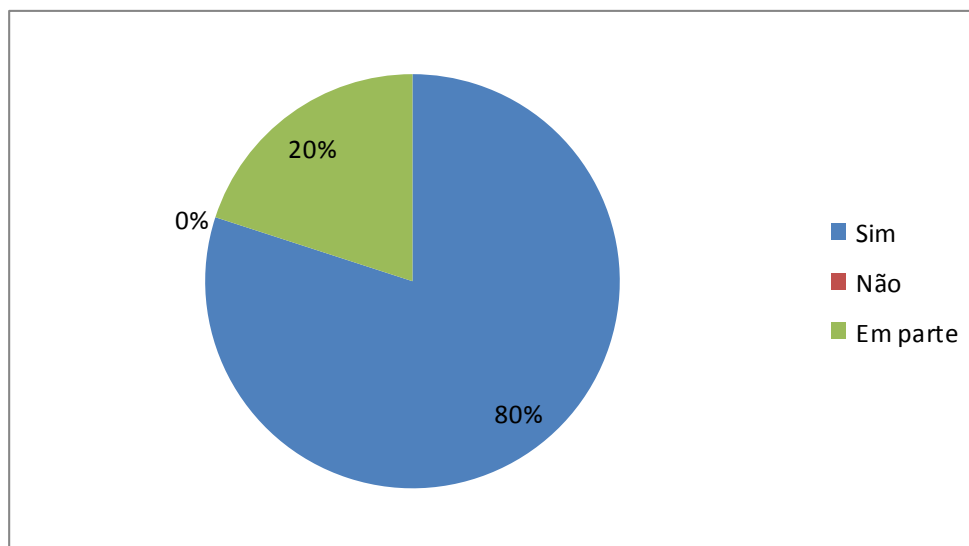
Gráfico 19: Você concorda com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha?



Fonte: Próprio Autor, 2018.

Ao serem questionados se concordam com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha, a respostas dos professores foi: 70% concordam; 30% não conhece a proposta avaliativa da EJA do município, embora estejam inseridos nela.

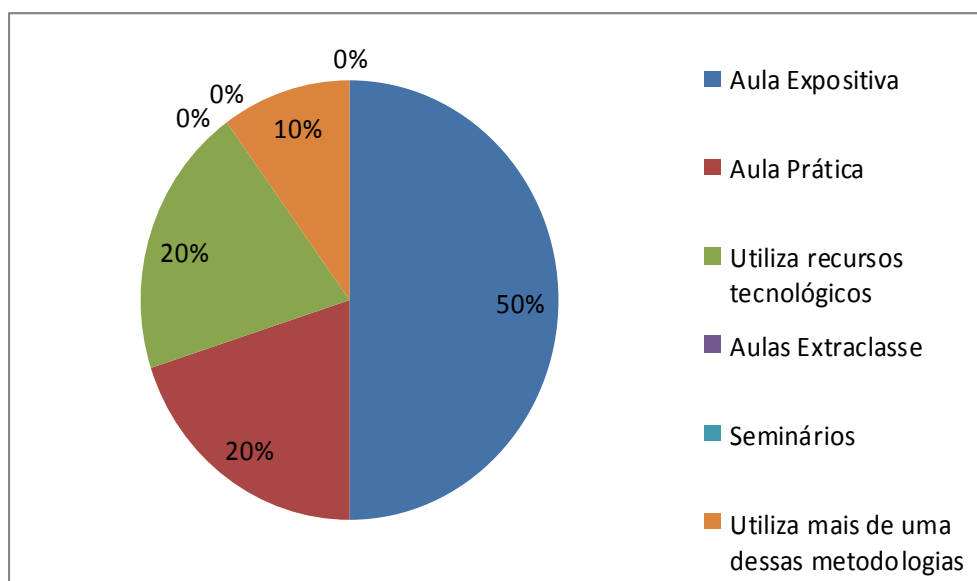
Gráfico 20: Você acha que as escolas de Vila Velha quanto ao ensino na EJA, estão cumprindo com sua missão?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Quando perguntados o que acham das escolas de Vila Velha quanto ao ensino na EJA, se estão cumprindo com sua missão, a respostas foram: 80% acreditam que esteja cumprindo; e para 20% cumpre em parte.

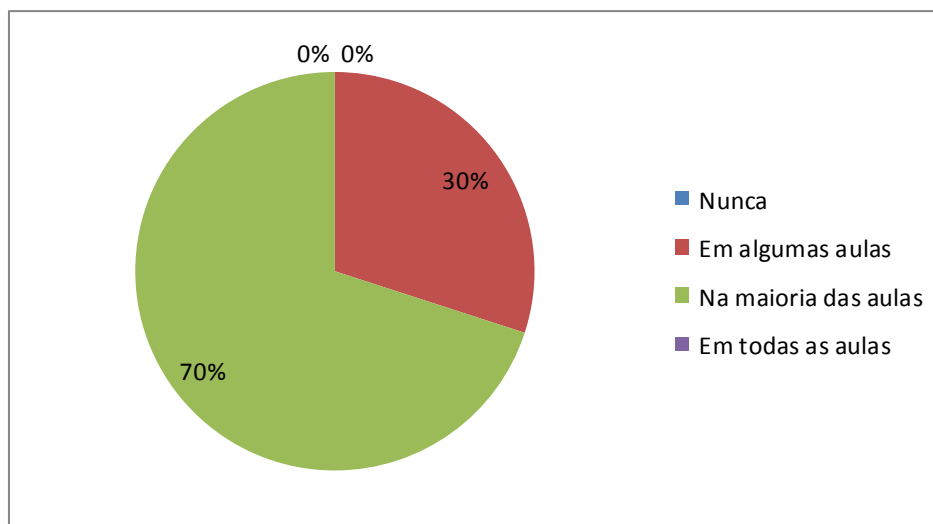
Gráfico 21: Qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Ao se questionar qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA, os professores afirmaram que 50% adotam aula expositiva; 20%, aula prática e utiliza recursos tecnológicos; e 10% utilizam mais de uma dessas metodologias.

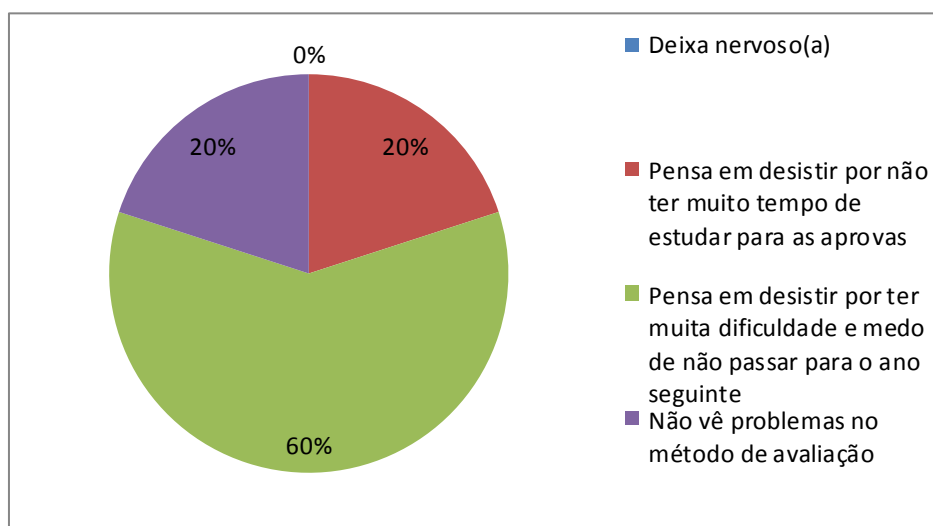
Gráfico 22: Você, enquanto professor, utiliza diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

O gráfico 22 demonstra que os professores se utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades. Segundo as respostas: 70%, na maioria das aulas; 30%, em algumas aulas.

Gráfico 23: A forma de avaliação utilizada:

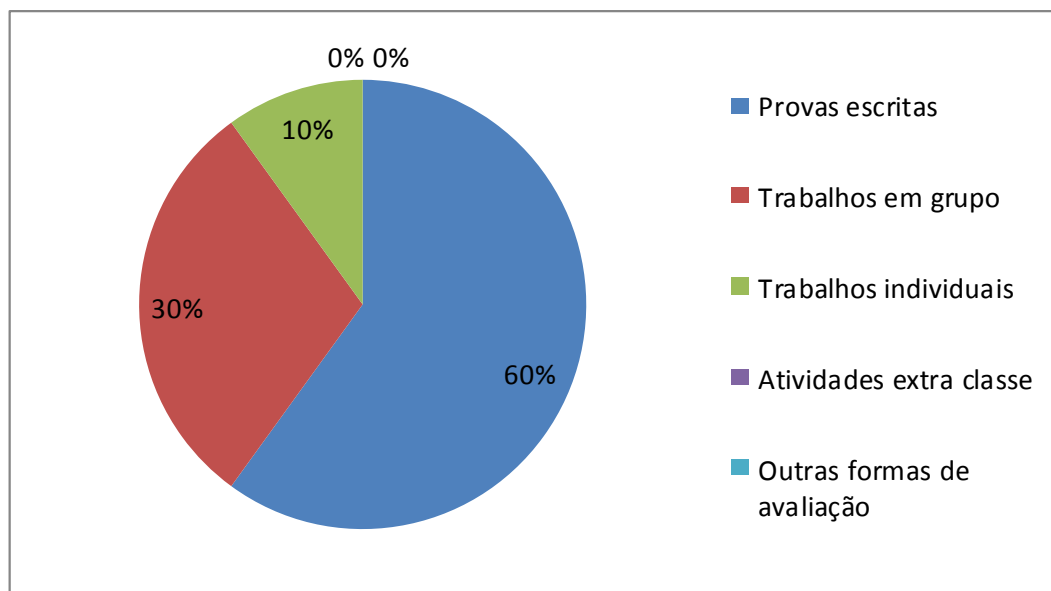


Fonte: Próprio Autor. 2018.

O gráfico 23 aponta que, acerca da forma de avaliação utilizada e a percepção que os professores têm dos alunos, 60% disseram que acredita que o estudante pensa em desistir porque tem muita dificuldade e medo de não passar para o ano seguinte; 20% acreditam que o

dicente pensa em desistir por não ter tempo de estudar para as provas; e 20% creem que não há dificuldade ou problema algum no método de avaliação.

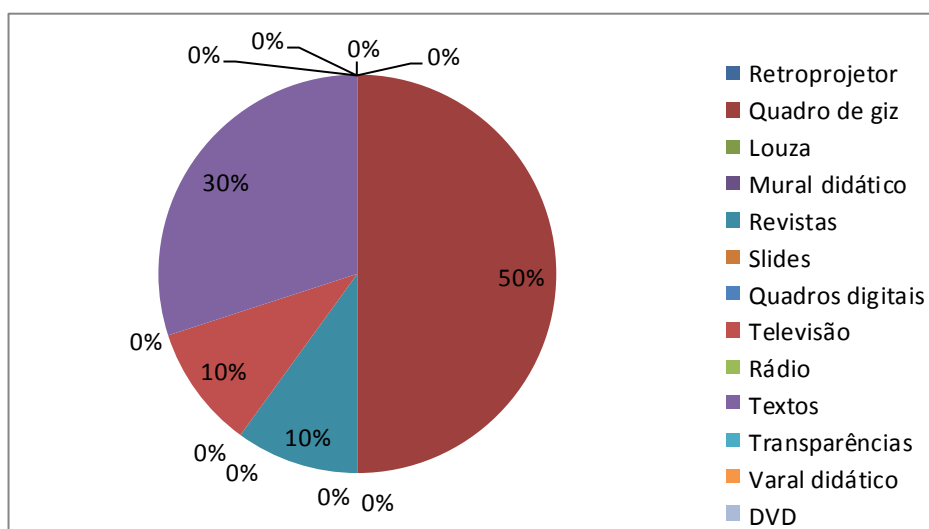
Gráfico 24: Enquanto professor de EJA você avalia através de:



Fonte: Próprio Autor. 2018.

O gráfico 24, por sua vez, apresenta a forma como os professores avaliam: 60% afirmaram utilizar provas escritas; 30% através de trabalhos em grupo; 10% através de trabalhos individuais.

Gráfico 25: Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?

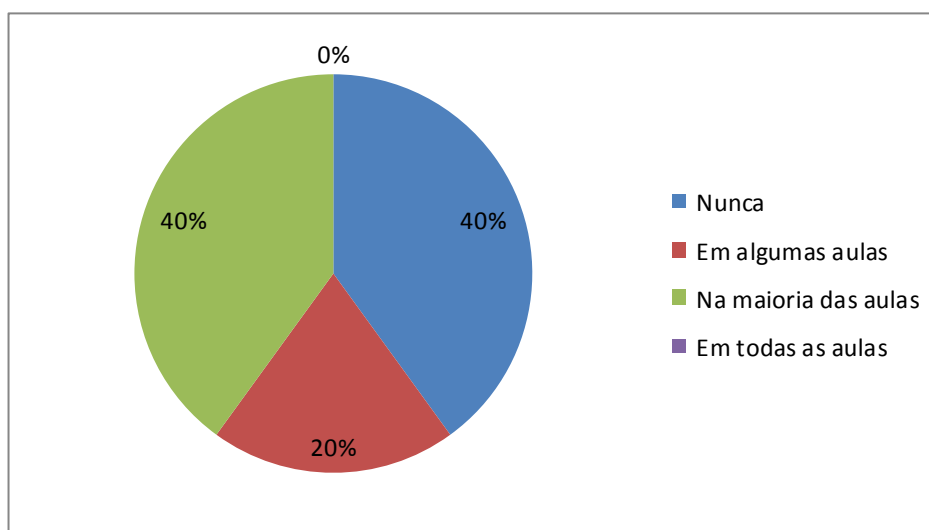


Fonte: Próprio Autor. 2018.

Em relação ao gráfico 25, perguntou-se quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula. As respostas mostraram que: 50% utilizam quadro de giz; 30%

textos; 10 % slides; e 10 % quadros digitais.

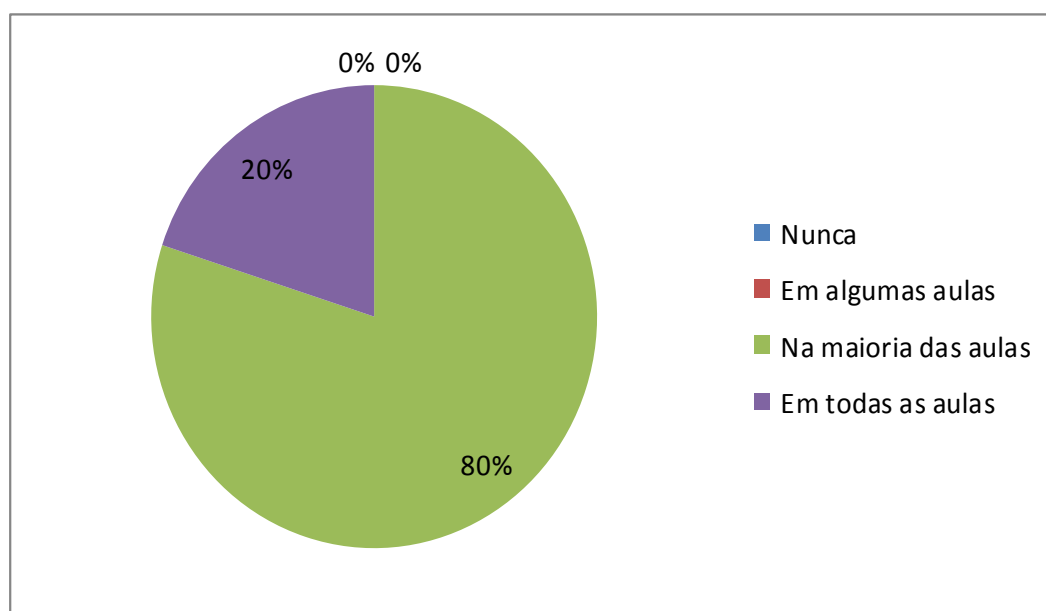
Gráfico 26: Em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos?



Fonte: Próprio Autor, 2018.

Questionado aos professores se em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos, as respostas permitiram constatar que: 40 % faz essa discussão na maioria das aulas; 40 % nunca faz; 20 % em algumas aulas.

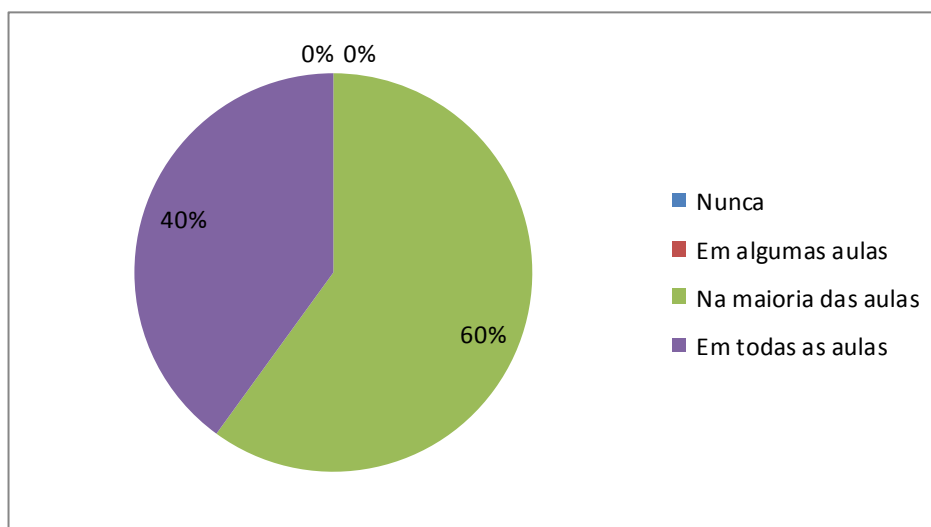
Gráfico 27: Em sala de aula os alunos realizam as atividades avaliativas propostas?



Fonte: Próprio Autor, 2018.

Ao se questionar junto aos entrevistados se em sala de aula os alunos realizam as atividades avaliativas propostas, 80 % responderam que na maioria das aulas isso acontece; e 20 % disseram que em todas as aulas os alunos realizam o que lhes é proposto.

Gráfico 28: Considera a avaliação realizada pelos docentes justa?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Ao serem perguntados se consideram justa a avaliação realizada, os professores responderam que: 60% na maioria das aulas; 40% em todas as aulas.

No intervalo da aula, na secretaria, houve um diálogo com a professora de primeira a quarta séries da EJA. Ela mencionou que é muito difícil conciliar tudo em uma única sala, fazendo com que o desempenho não seja satisfatório, e o trabalho fica cansativo, sendo insuficiente, com brechas em alguma turma. Segundo a professora, já foi solicitado à direção da escola para que no próximo semestre divida a turma, ficando somente com a primeira e segunda série, para que assim possa desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem satisfatório com os educandos.

Nesse sentido, foi questionado aos professores qual a função do educador no processo de alfabetização da EJA.

PROFESSOR 7: A função é auxiliar o aluno da melhor maneira possível. Precisa ser um acompanhamento bem de perto, porque o aluno da EJA tem um pouco mais de dificuldade do que os alunos dos períodos normais.

PROFESSOR 29: Primordial é que sem educador não existe alfabetização. É preciso pensar nas vivências, e levar o aluno a perceber que o tempo perdido é só o tempo perdido, que dá para correr atrás e se formar tranquilamente.

PROFESSOR 41: O educador tenta ao menos alfabetizar e dar prosseguimento ao estudo para as pessoas que não tiveram condição de estudar na idade certa, na idade de alfabetização. Algumas pessoas não conseguiram isso por motivos pessoais, outras por motivos financeiros, e outros problemas. A gente tenta recuperar, digamos assim, esse tempo perdido na idade certa de alfabetização.

O que se observa da fala dos professores é apontado por Veiga (1998, p. 34) como: “[...] O professor deverá no seu trabalho docente, estar atento a todos os elementos necessários para que a aprendizagem se desenvolva, deverá ter presente os resultados das ciências pedagógicas, da didática e das metodologias específicas”.

Quanto ao educando é necessário que se faça saber quem são esses sujeitos, suas experiências, vivências, suas características específicas, como se constituem na sua pluralidade e diversidade. Quando perguntado aos professores: Como você se relaciona com seus alunos em sala de aula? Assim se manifestaram:

PROFESSOR 8: A relação é bem próxima, devido ao fato de que eles acabam contando suas experiências pessoais no meio do processo. Então, é uma relação bem próxima, caminha juntos.

PROFESSOR 12: Muito, muito, muito, muito, muito bem, graças a Deus!

PROFESSOR 37: Muito bem!

Nesse sentido, pode-se dizer que o professor precisa se relacionar com o aluno de acordo com os conhecimentos que trazem em sua trajetória de vida, no contexto histórico e social no qual vive. Mesmo esse aluno, portando necessidades, é capaz de construir, desenvolver habilidades e estabelecer relações. Dessa forma, Piconez (2009, p. 98) aponta que “[...] conhecer o saber do aluno consiste em penetrar na sua cultura local para entendê-la. Nomear e sistematizar esse saber é tarefa importante da escola, pois amplia as possibilidades de comunicação dos alunos”.

Em tal contexto, constatamos que uma aprendizagem significativa é aquela que possibilita ao aluno relacionar com sentido o conteúdo a ser aprendido com o que ele já domina, seja uma ideia, um conceito, uma imagem. Assim, o conteúdo novo não fica solto, mas amarrado a uma estrutura de conhecimentos ligados entre si. É importante destacar que por mobilizar toda a estrutura cognitiva do aluno, a aprendizagem significativa evita uma aprendizagem apenas de memória, facilmente esquecida. Contudo, é necessário que o professor esteja bem fundamentado, seja dinâmico, criativo e esteja realmente comprometido num processo contínuo de transformações, pois como afirmou Paulo Freire (1997, p. 39), “[...] nós enquanto educadores não podemos passar por aqui sem deixar a nossa parcela de contribuição por uma escola pública com qualidade e para todos”.

Foi também questionado aos professores sobre os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula. Os entrevistados, por sua vez, responderam que:

PROFESSOR 45: A gente tem um laboratório equipado com 30 computadores. Temos um Data show, aparelho de som com microfone, tudo montado para que possamos passar o áudio, o vídeo, e eles acompanharem no quadro.

PROFESSOR 34: Projeção com Data show, de vezes em quando, em sala de artes fazendo artesanato, pintura, fotografias, todo recurso que puder usar.

PROFESSOR 50: A nossa escola tem o privilégio de ter muito material para trabalhar, então nós temos Data show, temos retroprojeto, televisores, laboratório de informática. De acordo com os planejamentos que nós fazemos com a pedagoga, a gente, cada semana, utiliza um tipo de material, de recurso, para melhor atender esses alunos.

Nos termos de Veiga (1998, p. 42), a relevância da didática na formação e na prática do professor, principalmente do professor de EJA só será reconhecida:

Quando servir como mecanismo de tradução prática, no exercício educacional, de decisões filosófico-políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. A didática, a exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais.

Assim sendo, ao se falar sobre processo de aprendizagem, não é possível pensar apenas nos procedimentos didáticos e nos métodos conteudistas programáticos a serem ensinados em sala de aula. Esses conteúdos não podem ser totalmente estranhos a esses sujeitos da educação popular, aprisionando-os na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes, como se fosse uma receita já pronta, mas que venha assumir a forma de uma prática pedagógica educativa mais democrática, mais humana, na qual os homens compartilhem entre si seus saberes.

Foi, ainda, perguntado aos professores: Até quando você considera importante a relação entre professor e aluno? Quanto às respostas dos professores, assim aparecem:

PROFESSOR 23: Eu acho que é fundamental. Tem que ser uma relação bem junta, para que o aluno sinta confiança, porque tem muita coisa do aluno da EJA que faz com que ele não sinta confiança, às vezes no professor, pelo fato de ter sofrido algum tipo de preconceito, de abuso ou alguma outra coisa. Aí eles sentem, muitas das vezes, uma retração pelo professor.

PROFESSOR 11: Até o final. Porque os alunos têm a gente como o exemplo. Então, a gente procura ser sempre pontual, estar sempre junto com eles, tirando qualquer dúvida deles, qualquer horário, qualquer momento. Eu acho que o tempo inteiro a gente necessita dessa relação.

PROFESSOR 9: Eu acho que o relacionamento é muito importante. Confiança que eles têm que ter no professor, tem que gostar desse professor porque senão constrói-se uma barreira.

Sob esse prisma, afirmam-nos Gadotti e Romão (2011, p. 27) que é necessário tornar a aprendizagem mais significativa para todos, haver propostas alternativas que estejam comprometidas com uma educação de qualidade para esses jovens e adultos. Por isso, é preciso ter um olhar diferenciado para esses alunos, buscando despertar neles o gosto pelo estudo através das interações e mediações professor/aluno. Nessa perspectiva, Freire (1997, p. 20) entende que "[...] toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está". Isso é, o autor acredita em uma educação de mudanças, em uma prática mediadora, que provoque novas compreensões, desafios, que vá de encontro a novos saberes, que vai se construindo ao longo da vida, através de suas relações, chegando a uma prática de liberdade, ou seja.

Nesse sentido, perguntou-se aos professores: quais as dificuldades de ser professor da EJA?

PROFESSOR 4: Em cima dessa resposta anterior. É essa dificuldade dos alunos, de eles já virem, já terem estudado em um ensino normal, e após alguma dificuldade de trabalho, ou de família, eles voltarem para escola na EJA. Então, às vezes, você pega alunos que estão há 5 ou 10 anos sem entrar numa escola. Essa é uma das principais dificuldades.

PROFESSOR 46: Para mim é quando um aluno não é uma pessoa que trabalha, por exemplo, uma pessoa que já ficou retida em vários outros anos, não tem disciplina, ou porque é uma “criança” meio rebelde, ou porque tem déficit de atenção. Quando é um trabalhador que vem em busca do tempo perdido, aí é “vapo vapo”.

PROFESSOR 28: No meu caso, a dificuldade maior é porque estão 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série, todos numa sala, e, às vezes, eu me sinto incapaz. Sempre acho que deixo um pouco a desejar numa turma. Mas é bom porque um ajuda o outro. A nossa turma é muito participativa, graças a Deus.

Vygotsky (2008, p. 34) diz que a educação deve firmar-se nas relações interpessoais, através e por meio do diálogo, gerando, assim, uma situação de aprendizado na qual o sujeito passa a conhecer o mundo em que está inserido. É através da realidade vivenciada e na visão de mundo dos jovens e adultos que se vai de encontro ao conteúdo da educação.

Em relação à questão da avaliação na EJA, foi perguntado: como é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos da EJA? A resposta foi:

PROFESSOR 13: Na sala de aula é feito muito exercício. A gente, eu particularmente, procuro não passar atividades para casa, porque a maioria trabalha e não vai ter tempo de fazer. Então, as avaliações são todas feitas em sala de aula, acompanhamento, e eu procuro sempre estar fazendo várias atividades para que eles componham a nota, não a prova com valor alto.

PROFESSOR 37: Participação!

PROFESSOR 25: A avaliação é feita diariamente. E depois no final do semestre, mas todo dia eles são avaliados com um todo. O aluno não é só avaliado nas classes de alfabetização, dessa primeira parte de ensino fundamental. Eles são avaliados como um todo, todo dia tem uma produção de texto, a participação, confecção de cartazes, de trabalhos feitos dentro da sala, porque para aluno da EJA, você não pode dar dever de casa, digamos assim.

Diante destas falas, percebemos uma concepção de avaliação voltada para o levantamento das dificuldades dos alunos com vistas à correção de rumo e à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, bem como de objetivos e metas, o que se aproxima do pensamento de Romão (1998, p. 62).

A avaliação é vista como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ela é permanente, permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pregressas.

Ao abordar o momento atual da avaliação, concordamos com Romão (1998, p. 89) que afirma que:

A avaliação deve levar em consideração esses dois pólos, pois não há mudança sem a consciência a permanência; não há processo de estruturação - desestruturação - reestruturação sem domínio teórico das estruturas - a reflexão exige “fixidades” provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho, a utopia só começa a ser construído a partir da apreensão crítica de domínio do existente e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo”.

A utilidade da avaliação deve ser reconhecida pelo aluno porque ele precisa ser visto como um ser crítico e social, sujeito do seu próprio desenvolvimento. Jussara Hoffmann (1998, p. 23), afirma que “a função seletiva e eliminatória da avaliação é responsabilidade de todos. A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações”.

Além disso, percebemos, por meio do processo avaliativo, que os conteúdos abordados nas aulas da EJA, muitas vezes, estão sendo trabalhados, considerando a realidade dos alunos. Sobre essa questão, os professores assim a abordaram:

PROFESSOR 42: Nesse semestre a gente está trabalhando em cima do tema de profissões, por causa da proximidade deles, desses alunos, já estarem perto do mercado de trabalho. Então, a gente, na informática, procura unir todas as ferramentas da informática com esse tema de profissões, para que eles façam teste vocacional, pesquisem sobre a profissão, saibam o que eles vão ser, em que eles pretendem se formar. Além disso, já encaminhamos para o mercado com uma formação de computação, que é essencial para qualquer profissão hoje em dia.

PROFESSOR 31: A EJA tem o currículo específico, que vem direto da prefeitura. A gente trabalha dentro do que eles mandam, e, geralmente, tudo que vem é dentro do cotidiano de cada aluno, com os recursos que eles podem utilizar, ou materiais que eles podem conseguir em casa, tudo dentro da ótica deles.

PROFESSOR 20: Essa preocupação nossa é muito grande. O conteúdo não pode ser um mesmo conteúdo que é dado durante o dia para os alunos de 1ª a 4ª series. Porque, no caso, seria 1º ao 5º ano, à noite ainda é série, é seriado. São conteúdos que nós estudamos junto com a direção da escola, com corpo pedagógico, equipe pedagógica, para escolher o que melhor convém em relação aos alunos. Para que que ele vai usar isso na vida dele profissional? Hoje, por exemplo, estamos trabalhando com recibo. Como ele dá um recibo? Como ele recebe? Preenchimento de cheque, textos que condizem com a realidade do aluno. Não pode ser um texto muito infantil, tudo de acordo com a idade e com faixa etária dele.

A cerca do que foi apontado, Laffin (2011, p. 86), assim se manifesta: “[...] é por meio da educação escolar, os indivíduos têm, diante de si, um “mundo” do qual até então não tinham consciência”. Com certeza, conheciam-no a seu modo e não da maneira como a ciência sistematizou suas experiências ao longo dos anos. Assim sendo, o processo de aprendizagem não se limita à sala de aula, mas ao ambiente geral da unidade escolar.

O aluno começa a compreender o valor da escola e o seu sentido a partir do momento em que nela ingressa, a partir desse momento, todos os que aí atuam são educadores, todas as atividades, planejadas ou não, são educativas. É necessário entendermos que as premissas que circulam em nosso campo de pesquisa estão pautadas nos princípios defendidos por Freire (1997, p. 39), quando nos diz que o “educador já não é o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”.

3.4 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Procurou-se observar tudo na sala de aula, desde o ambiente, comportamento dos alunos e professores, tudo foi observado de forma compreensiva. Nas salas de aula visitadas há barulho constante. A disciplina de Matemática é aplicada para todas as séries da EJA, e é considerada pelos alunos a mais difícil. Quando a professora está passando os exercícios na lousa, as turmas conversam muito. A professora pede silêncio e chega a gritar devido às conversas paralelas.

40% dos alunos entrevistados disseram que não vê problemas no método de avaliação. 30% pensa em desistir do curso, e pensa por ter muita dificuldade nos estudos.

Os alunos afirmaram que o professor de EJA avalia através de: 60% provas escritas,

30% trabalhos em grupo e 10% trabalhos individuais.

Perguntou-se aos alunos se em sala de aula, ele realiza as atividades avaliativas que o professor propõe. 40% respectivamente afirmaram que na maioria das aulas; e em quase todas as aulas; 20% em algumas aulas.

Quanto aos alunos da EJA observou-se uma participação intensa em projetos que envolviam criatividade e originalidade, o que facilita o desenvolvimento de suas potencialidades. Contudo, em relação ao desenvolvimento acadêmico, ainda existe uma grande lacuna entre as competências a serem desenvolvidas e a realidade vivenciada pela escola na realização das atividades escolares.

Os alunos da EJA carregam, de certa forma, a marca da pobreza, da exclusão, por não terem obtido uma educação satisfatória, e porque as políticas públicas falharam quando eram crianças ou adolescentes. Vivemos, afinal, em um país injusto, em que a distribuição de renda causa pobreza, causa dor, causa desconforto e diferenças de oportunidades.

O educando da EJA é um sujeito histórico, possui vivências e mesmo que não tenha frequentado por muito tempo os bancos escolares, tem sabedoria, uma sabedoria que provém da vida, até mesmo coisas que a escola não ensina, e, desse modo, o educando da EJA tem que ser tratado como um ser inteligente, perceptivo e capaz de aprender.

Na EJA, a avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Nessa direção, o caráter diagnóstico possibilita averiguar a posição do educando face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas, e as aprendizagens anteriores, que servem de base àquelas. Em certos casos, aponta-se a necessidade de resignificação da avaliação quando se confundir com procedimentos de medida, voltados à seleção e classificação dos educandos.

No contexto da EJA, a avaliação da aprendizagem deve levar em consideração as diferenças culturais, sociais, econômicas, do contrário atuará como o propulsor de um tipo a mais de exclusão: a do conhecimento que gera transformação.

É importante frisar que ao investigar os professores, questionou-se se eles concordam com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha. As respostas dos professores foram: 70% concordam; 30% não conhecem a proposta da EJA do município.

Ao se questionar qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA, os professores afirmaram que: 50% aula expositiva; 20% aula prática, 20% utilizam recursos tecnológicos; e 10% utilizam mais de uma dessas metodologias.

Ao perguntar aos professores se em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos. As respostas permitiram constatar que 40% fazem essa discussão na maioria das aulas,

40% nunca fazem, 20% em algumas aulas.

Nesse estudo, percebem-se, no discurso dos professores sobre as práticas avaliativas, concepções conflitantes que vislumbram uma tendência a mudanças. A título de exemplo, cita-se a preocupação com o respeito e com os conhecimentos prévios dos estudantes durante o planejamento da avaliação, presentes nas falas. Isso significa dizer que “aos poucos, a ideia de avaliar como prática para medir resultados vem sendo abandonada, em prol de outra ideia que a considera como prática de análise do processo e identificação de obstáculos à aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 108).

Neste contexto, “a avaliação está a serviço de um projeto de ação e se configura com o um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (LUCKESI, 2011, p. 408).

Por fim, é importante dizer que a visita às escolas permitiu constatar que a EJA é uma modalidade específica da educação básica, que tem como objetivo atender a um público o qual lhe foi negado a educação formal em período devido. Em visita aos refeitórios das escolas observei o quanto os alunos da EJA têm interesse de aprender, apesar de serem pessoas mais velhas, algumas vezes com um grau de dificuldade para aprender, especificamente, dificuldade em aprender a escrever. São pessoas carentes financeiramente, e devido a essa carência financeira ficaram muito tempo sem estudar, ou seja, fora da sala de aula, pela própria necessidade de ter que trabalhar para o seu sustento e da sua família.

Fui até a sala de aula e me apresentei para algumas professoras e para alguns alunos. A professora observou o questionário, mas não respondeu. Eu distribuí os questionários para os alunos. Alguns não conseguiram responder, por não saber escrever corretamente. A própria professora havia avisado de certos alunos, mas os que responderam, fizeram-no com muito esforço e com muita educação. Eu os agradei, e eles me desejaram sucesso. Voltei no dia seguinte para aplicar o questionário para o quinto ano. Tanto os alunos quanto os professores responderam com muita boa vontade.

CONCLUSÕES

Em resposta ao questionamento levantado, a pesquisa realizada permitiu mergulhar no vasto universo da EJA, para compreender o processo de avaliação e ensino-aprendizagem em que o sujeito da EJA está inserido. Assim, percebeu-se que o trabalho efetivo dos professores é muito útil e proveitoso; no entanto, o processo de ensino-aprendizado fica um pouco negligenciado pela própria rede de ensino, uma vez que aloca quatro séries juntas em uma mesma sala de aula, o que dificulta o trabalho do próprio professor.

As conclusões do estudo procuraram, acima de tudo, responder aos objetivos propostos e questionamentos realizados no início da pesquisa. Para tanto, torna-se necessário pontuar os resultados alcançados em cada objetivo proposto.

O primeiro objetivo, verificar tipo(s) de avaliação utilizada(s) na EJA, foi respondido, na medida em que foi possível constatar que os professores se esforçam para cumprir sua parte e ofertar um ensino de qualidade ao alunado da EJA, nas palavras deles mesmos, para recuperar o tempo perdido. Os alunos afirmaram que os professores avaliam em uma proporção de 60% dos pontos distribuídos em provas escritas, 30% em trabalhos em grupo, e 10% em trabalhos individuais. As respostas obtidas coadunam com aquelas alcançadas junto aos docentes.

O segundo objetivo proposto, apresentar uma conceituação teórica a respeito da avaliação e da EJA, alcançou êxito ao mostrar que, a avaliação na EJA precisa considerar as especificidades do público atendido e estar em consonância com os métodos e procedimentos pedagógicos empregados, os quais devem ser pensados, particularmente, para jovens e adultos. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la.

Nossos adultos e jovens precisam ser tratados com mais respeito pelos governos, para que sua dignidade seja respeitada, e para que o direito à educação possa ser, de fato, efetivado em nosso país. No entanto, essa não é uma tarefa simples, haja vista que os governos neoliberais pelos quais temos sido governados implantam na nação um processo educativo que, longe de privilegiar o conhecimento e a emancipação dos sujeitos, favorece os interesses econômicos e a formação de mão-de-obra para suprir as demandas do mercado de trabalho. Assim, é importante pensar que a EJA existe porque o processo educacional brasileiro sempre foi falho, porque as questões sociais e econômicas nunca foram solucionadas, porque os pobres sempre foram marginalizados, usados como mera mão-de-obra para suprir as

demandas econômicas, e, ainda hoje, com um ensino voltado para a profissionalização.

Além disso, durante essa incursão teórica, pôde-se constatar que ao se falar em EJA, torna-se importante lembrar Paulo Freire e seu método, que contribuiu para que surgisse uma educação voltada para o ensino e a prática da cidadania, uma vez que propicia um ensinamento politizado e contextualizado. Caso o docente não saiba como trabalhar com os jovens e adultos, levando-os a participar de um novo projeto político, acaba-se incorrendo nas mesmas práticas que se repetem ao longo da história, mas não respondem ao grave problema que é ser excluído do direito à educação na sociedade letrada em que se vive.

Quanto ao terceiro objetivo delimitado, como e com quais objetivos estão sendo usadas as avaliações na EJA, a presente pesquisa evidenciou que as escolas da EJA têm como objetivo geral, buscar e fomentar a autonomia, com a efetiva participação de todos os membros envolvidos no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo valores éticos, morais, políticos, construindo uma sociedade mais solidária, coesa, democrática e participativa, com indivíduos críticos, que ajudem a consolidar essa sociedade mais justa. Essas escolas pretendem a formação de cidadãos capazes de pensar no coletivo, valorizando a sua vida e a do próximo.

No contexto da EJA, a avaliação da aprendizagem deve levar em consideração as diferenças culturais, sociais, econômicas, do contrário atuará como propulsora de um tipo a mais de exclusão: a do conhecimento que gera transformação. Um instrumento avaliativo é, como constata-se pelo presente estudo, um instrumento de apoio. O ato de avaliar serve para dar ao docente um direcionamento da efetividade de seu trabalho, bem como de quais conhecimentos o aluno conseguiu adquirir, e com qual profundidade o fez. Portanto, avaliar, longe de ser uma quantificação, é um processo, e deve ser entendido dessa forma. Não basta atribuir notas, mensurar valores ou mesmo atribuir conceitos. É necessário olhar os resultados avaliativos, e entender o que eles expressam para além dos números, notas e conceitos.

Neste contexto de valorização da avaliação escolar na EJA e do processo ensino-aprendizagem é que surgiu o interesse em aprofundar os estudos a respeito da avaliação como um verdadeiro ato de crítica, que possibilita a visão do estado atual, abrindo horizontes para novos caminhos, que levam à participação competente na vida social, suscitando um instrumento capaz de proporcionar o crescimento do indivíduo.

Por fim, alcançou-se a resposta do quarto objetivo: caracterizar a instituição escolar alvo da pesquisa e a visão dos alunos em relação EJA, dentro da escola na qual estão matriculados. Mostrou-se que a avaliação da aprendizagem e a EJA, em si, são fundamentos de um ato amoroso, por ser acolhedor e interativo. Acolher as situações que se apresentam no

dia-a-dia da escola é um fator preponderante nos procedimentos de avaliação, porque oferece subsídios básicos para a mudança, quando necessário. No escopo da caracterização das instituições educacionais analisadas e sob a perspectiva dos estudantes ali matriculados, esse acolhimento tem sido uma realidade. Há um permanente esforço pela identificação do nível de qualidade da instituição escolar, o que se constitui em elemento indispensável para a busca da qualidade necessária. Torna-se relevante mencionar que a avaliação está sendo encarada efetivamente como um processo que se constitui em excelente agente de identificação e de apoio à qualidade institucional e do processo ensino-aprendizagem. Ela tem sido vista, nas escolas analisadas, como afirmação duradoura em busca de uma qualidade compatível entre a filosofia institucional e a realidade social.

Convém dizer que, diante de tantos processos, fórmulas, trocas de governos, programas, tantas campanhas e projetos que a educação brasileira sofreu, não houve grandes avanços nas políticas públicas, mas rupturas, características marcantes em alguns períodos estudados, até os dias atuais. Por mais que se busque mudanças, vê-se que a educação enfrenta enormes dificuldades para implementar mudanças que podem ser positivas, como o foi o caso proposta de Paulo Freire, voltada para a formação do cidadão numa perspectiva crítica, e que foi abortada pelo regime militar, tاندando o país a reconsiderar princípios dessa pedagogia da autonomia.

Por fim, fica claro que a EJA ainda precisa passar por várias mudanças para poder mudar a vida de muitos brasileiros, para gerar e dar várias oportunidades para que esses sujeitos possam crescer profissional e intelectualmente. Nesse panorama se inclui a rede municipal de Vila Velha, na qual o processo ensino aprendizagem é dificultado, devido à multiseriação.

Recomenda-se e sugere-se que as aulas da EJA: sejam mais dinâmicas; ofereçam aulas práticas, relacionando o conteúdo com a realidade dos alunos; levem profissionais diversos para dar palestras aos alunos; incentivem a criação de um Projeto Visita à Biblioteca, com o intuito de incentivar a leitura; e, finalmente, ensinem conteúdos práticos, voltados para o dia-a-dia dos alunos, como ler jornal, escrever uma carta, preencher um cheque ou um recibo, etc., posturas que já têm sido adotadas em muitas escolas, mas, cabe ressaltar, sempre há com o melhorar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. C. *Avaliação Escolar: novas perspectivas*. AM AE. Belo Horizonte: n. 282, p. 29-33. 1999.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.
- BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRASIL. *Alfabetização e Diversidade*. Coleção Cadernos de EJA. Brasília: MEC, 2006.
- _____. *Alfabetização e Diversidade Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Princípios da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2014.
- COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- COUTO, M. *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1933.
- CUNHA, C. M. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. *Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos*. Brasília, MEC, 1999.
- DIAZ BARRIGA, A. *Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia*. Didáctica y curriculum: convergencias en los programas de estudio. México: Ediciones Nuevomar. 1992.
- FEITOSA, S. C. S. Método Paulo Freire. Princípios e práticas de uma concepção popular de educação. 1999. (Mestrado) 154f. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 1999.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. *Cadernos de Pesquisa*, n. 74, p.63-7, ago. 1990.
- FREITAS, L. C. *Ciclos, serialização e avaliação*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo. Cortez, 1986.
- _____. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P.; BETTO, F. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo*

Kotscho. 14.ed. São Paulo: Ática, 2007.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta*. 12 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2011.

GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DIPIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, S. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1997.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. *Avaliação: mito e desafio*. 23 ed. São Paulo: Editora Mediação, 1998.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo. Atlas, 2009.

LAFFIN, M. H. L. F. *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Livro 1. Florianópolis: NUP – Núcleo de Publicações do CED, 2011.

LIMA, A. O. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCKESI, C. C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. In: *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 12ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*, São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PACHER, J. C. *Efeitos e sentidos da Avaliação da aprendizagem de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos*. 2011. (Mestrado). 81 f. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2011.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1970.

_____. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

_____. *Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis RJ: DP et al: Coleção: Pedagogias em Ação, 2009.

PERNALETE, L. Hacia una didáctica popular de la historia. *Cuadernos de Educación*, Venezuela, nº 48, set./out. 1977.

PICONEZ, S. B. *Educação escolar de jovens e adultos*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de jovens e adultos*. 6. ed. São Paulo: Cortez. 1989.

RIBEIRO, M. L. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1994.

ROMÃO, J. E. *Avaliação Dialógica: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como Avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, C. *Avaliação dos processos formadores dos educandos*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

SOARES, M. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena de S. *Introdução à psicologia escolar*. 2 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

_____. *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*. 12ª Ed. São Paulo: Ática, 1996.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO. 2008.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças*. São Paulo: Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagogia, 1998.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VEIGA, I. P. A. (coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1998.

VILA VELHA. Regimento Comum das Escolas Municipais de Vila Velha. IN: *EJA – Educação de Jovens e Adultos*. Vila Velha: Prefeitura Municipal de Vila Velha, 2008.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

Esta entrevista é parte integrante da pesquisa de educandos envolvidos nas Práticas Pedagógicas no Ensino e Aprendizagem dos Jovens e Adultos e o processo de Avaliação. Pedimos sua colaboração durante a entrevista, bem como a sinceridade durante a entrevista em suas respostas.

Agradecemos a colaboração.

1 Idade

- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ 21 a 26 anos
- ☐ 27 a 32 anos
- ☐ 33 a 38 anos
- ☐ 41 a 46 anos
- ☐ acima de 47 anos

2 Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

3. Em relação ao ensino, sua escola comparada com a de seus amigos é:

- ☐ Muito melhor que as outras
- ☐ Melhor que as outras
- ☐ Igual às outras
- ☐ Pior que as outras
- ☐ Muito pior que as outras

4. Estar matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por ter voltado os estudos mais velho:

- ☐ Causa vergonha e constrangimento
- ☐ Possibilita comparecer as aulas todos os dias, mesmo depois de um longo dia de trabalho
- ☐ Torna-se mais difícil se concentrar e prestar atenção na aula
- ☐ Faz você ter mais força de vontade para vencer o cansaço e alcançar os seus sonhos
- ☐ Deixa você mais confiante por ter uma nova oportunidade de estudar

5. Como são as aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- ☐ As matérias são importantes e prendem a atenção dos alunos
- ☐ Interessantes por sempre ter conteúdos legais
- ☐ Chatas e fora da realidade em que vive
- ☐ Aulas cansativas
- ☐ Não desperta o interesse

6. Os alunos conseguem estudar direito?

- ☐ Nunca
- ☐ Em algumas aulas
- ☐ Na maioria das aulas
- ☐ Em todas as aulas

7. Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda?

- () Nunca
- () Em algumas aulas
- () Na maioria das aulas
- () Em todas as aulas

8. Os conteúdos abordados nas aulas da EJA estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos?

- () Sim
- () Não

9. Em relação ao professor, utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?

- () Nunca
- () Em algumas aulas
- () Na maioria das aulas
- () Em todas as aulas

10. Em relação ao professor, demonstram domínio da matéria que ensinam?

- () Nunca
- () Em algumas aulas
- () Na maioria das aulas
- () Em todas as aulas

11. A forma de avaliação utilizada:

- () Deixa nervoso(a);
- () Pensa em desistir por não ter muito tempo de estudar para as provas;
- () Pensa em desistir por ter muita dificuldade e medo de não passar para o ano seguinte;
- () Não vê problemas no método de avaliação.

12. O seu professor de EJA avalia através de:

- () Provas escritas
- () Trabalhos em grupo
- () Trabalhos individuais
- () Atividades extra classe
- () Outras formas de avaliação

13. Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?

- () Retroprojektor
- () Quadro de giz
- () Louza
- () Mural didático
- () Revistas
- () Slides
- () Quadros digitais
- () Televisão
- () Rádio
- () Textos
- () Transparências
- () Varal didático

() DVD

14. Em sala de aula realizo as atividades avaliativas que o professor propõe?

() Nunca

() Em algumas aulas

() Na maioria das aulas

() Em todas as aulas

15. Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles realizam uma avaliação justa?

() Nunca

() Em algumas aulas

() Na maioria das aulas

() Em todas as aulas

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Esta entrevista é parte integrante da pesquisa de educandos envolvidos nas Práticas Pedagógicas no Ensino e Aprendizagem dos Jovens e Adultos e o processo de Avaliação. Pedimos sua colaboração durante a entrevista, bem como a sinceridade durante a entrevista em suas respostas. Agradecemos a colaboração.

1. Escolaridade

- ☐ Nível Superior
- ☐ Pós-Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

2. Há quanto tempo atua na EJA?

- ☐ há menos de um ano
- ☐ 2 anos
- ☐ 3 anos
- ☐ mais de 5 anos

4. Qual o nível de satisfação em relação ao Magistério na EJA?

- ☐ Muito satisfeito
- ☐ Satisfeito
- ☐ Pouco satisfeito
- ☐ Insatisfeito

5. Você concorda com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha?

- ☐ Concordo
- ☐ Discordo
- ☐ Não conheço a proposta da EJA do município

6. Você acha que as escolas de Vila Velha quanto ao Ensino na EJA, estão cumprindo com sua missão?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

7. Qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA?

- ☐ Aula Expositiva
- ☐ Aula Prática
- ☐ Utiliza recursos tecnológicos
- ☐ Aulas Extraclasse
- ☐ Seminários
- ☐ Utiliza mais de uma dessas metodologias
- ☐ Biblioteca

8. Você enquanto professor, utiliza diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?

- ☐ Nunca

- ☐ Em algumas aulas
- ☐ Na maioria das aulas
- ☐ Em todas as aulas

9. A forma de avaliação utilizada:

- ☐ Deixa nervoso(a);
- ☐ Pensa em desistir por não ter muito tempo de estudar para as provas;
- ☐ Pensa em desistir por ter muita dificuldade e medo de não passar para o ano seguinte;
- ☐ Não vê problemas no método de avaliação.

10. Enquanto professor de EJA você avalia através de:

- ☐ Provas escritas
- ☐ Trabalhos em grupo
- ☐ Trabalhos individuais
- ☐ Atividades extra classe
- ☐ Outras formas de avaliação

11. Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?

- ☐ Retroprojektor
- ☐ Quadro de giz
- ☐ Louza
- ☐ Mural didático
- ☐ Revistas
- ☐ Slides
- ☐ Quadros digitais
- ☐ Televisão
- ☐ Rádio
- ☐ Textos
- ☐ Transparências
- ☐ Varal didático
- ☐ DVD

12. Em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos?

- ☐ Nunca
- ☐ Em algumas aulas
- ☐ Na maioria das aulas
- ☐ Em todas as aulas

13. Em sala de aula os alunos realizam as atividades avaliativas propostas?

- ☐ Nunca
- ☐ Em algumas aulas
- ☐ Na maioria das aulas
- ☐ Em todas as aulas

14. Considera a avaliação realizada pelos alunos justa?

- ☐ Nunca
- ☐ Em algumas aulas
- ☐ Na maioria das aulas
- ☐ Em todas as aulas